

Министерство просвещения РСФСР  
СВЕРДЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

---

---

Научные труды

Сборник 285

---

---

ОПТИМИЗАЦИЯ  
ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО  
ЯЗЫКА

Свердловск. 1976

4И (07)  
062

Печатается по решению Зо-  
нального редакционно-изда-  
тельского Совета при Сверд-  
ловском пединституте.

Редакционная коллегия:  
М. П. МАНСУРОВ (ответственный редактор),  
И. И. КРОНЕВАЛЬД, Н. А. КУРЦМАН, С. Д. БЕРЕСНЕВ.



Свердловский государственный педагогический институт,  
1976 г.

**В сборник включены статьи, рассматривающие вопросы оптимизации обучения разным видам речевой деятельности на иностранном языке, а также касающиеся некоторых сторон воспитательной работы на уроках иностранного языка.**

**Материалом для статей служат результаты собственных исследований авторов и обобщение опыта работы в школе и вузе.**

**Сборник рассчитан на преподавателей иностранных языков средней и высшей школы.**



С. Д. Береснев, В. Н. Моралева, Э. С. Сопова

## ОБУЧЕНИЕ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СВЯЗИ С АНАЛИЗОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Одной из основных задач обучения иностранному языку в средней специальной школе (как и в языковом вузе) является развитие способности общаться на данном языке<sup>1</sup>.

К сожалению, есть еще случаи, когда выпускники не только спецшкол, но и языковых факультетов приобретают навыки общения лишь на уровне соответствия между речью и внешним миром. Между тем, подлинное общение— это умение установить соответствие между содержанием, мотивом и формой деятельности, с одной стороны, и между структурой и элементами речевого высказывания, с другой<sup>2</sup>.

В свете такого понимания речевой деятельности нам хотелось бы обсудить следующий вопрос: какой речи следует обучать учащихся в ходе занятий по чтению и анализу текстов художественной литературы, в том числе и адаптированной. Материалом для наших рассуждений и рекомендаций служит опыт преподавания немецкого, французского и английского языков в Нижегородском педагогическом институте, в Калининградском высшем инженерном морском училище, а

---

<sup>1</sup> Впрочем, эта же задача ставится, по существу, и в неязыковых вузах. Другое дело, что там обучают таким видам речевой деятельности, как чтение, понимание, реферирование и т. д.

<sup>2</sup> Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., «Просвещение», 1969, с. 18—19.

также наблюдения, проведенные в средних школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке.

Учащиеся, пройдя этап упражнений и тренировок по овладению системой языка и ее реализацией в речевом акте, достигают достаточной беглости речи при правильном использовании основного вокабуляра, употреблении грамматических форм и синтаксических композиций. И все же речь часто бывает неудачной в смысле отбора и организации репертуара системы языка. При фонетической и грамматической правильности она оказывается невыдержанной стилистически. Многие учащиеся, например, пытаются употребить в кратком устном сообщении осложненные грамматические конструкции, свойственные некоторым стилям письменных форм речи, или самую различную фразеологию, извлеченную из текстов разных эпох и разных стилей. Все эти и подобные склонности к активному усвоению языка безотносительно к речевым стилям и синхронному срезу языка делают речь неестественной, ненормальной с точки зрения людей, для которых данный язык является родным. Такая речь очень отдаленно напоминает о целенаправленной речевой деятельности человека. Поэтому мы обучаем речи не просто беглой, спонтанной, без грамматических и лексических ошибок, а речи правильной стилистически, которая свидетельствует, по словам Ш. Балли, о приспособлении человека к окружающей языковой обстановке. Тексты художественной литературы (как оригинальные, так и адаптированные) являются благодатным материалом для развития умения создавать стилистически выдержанную речь.

Анализ индивидуального стиля писателя мыслится как всесторонний и охватывает явления всех сфер языка: фонетику, лексику, грамматику, фразеологию<sup>3</sup>. В ходе такого анализа мы обучаем созданию речи обиходно-бытового стиля, речи «в стиле автора» и речи оценочной, комментирующей, похожей на речь научного стиля.

В преподавании иностранного языка применяют, как известно, два основных вида анализа: а) лингвистический — в соответствии с предметом систематических

---

<sup>3</sup> Федоров А. В. Очерки общей и сопоставительной стилистики. М., «Высшая школа», 1971, с. 79.

наук (фонетический, морфологический, синтаксический, лексикологический) и б) литературоведческий — оценка идейного содержания произведения или отрывка, образа автора, эпохи и т. п. Первый вид анализа остается часто на уровне созерцания отдельных фактов языковой системы в тексте, а второй превращается в своеобразный практикум говорения, мало отличающийся от такого пересказа содержания, когда учащийся стремится сохранить (вернее боится нарушить) стилевую систему автора. Анализ содержания текста не должен сводиться к общим рассуждениям в отрыве от анализа формы произведения. Здесь важно увидеть, как металитературные связи (биография писателя, мировоззрение, социология и т. д.) зафиксированы в самом произведении, как они реально существуют в нем, как превращены в содержательную форму<sup>4</sup>. Понимание художественной речи как индивидуальной системы, или, точнее, «системы систем» (по В. В. Виноградову), в которой незримо присутствует образ автора как концентрированное воплощение сути произведения, как средоточие, фокус целого<sup>5</sup>, является предпосылкой умения давать всестороннюю оценку художественного текста. При этом создается, конечно, нехудожественная речь, соответствующая именно данной ситуации общения, а не воспроизводящая стиль автора. Создание такой речи для учащихся значительно труднее, чем создание речи «в стиле писателя». Когда учащиеся читают тексты Гейне, Диккенса или Бальзака, они пересказывают их содержание в стиле именно этих писателей и даже оценивают приближенно к их авторской манере изложения. Нам могут возразить: разве плохо, если пересказ содержания художественного произведения ведется в индивидуальном стиле каждого писателя? Нет, это не плохо. Но достаточно ли готовит такая практика к речевой деятельности в естественных условиях, а если

---

<sup>4</sup> Брандес М. П. Стилистический анализ. М., «Высшая школа», 1971. Теоретическая разработка этого вопроса и приложение к практике стилистического анализа содержатся в трудах Ризель Э. Г. См., например: Riesel E. Studien zu Sprache und Stil von Schillers „Kabale und Liebe“. М., 1957; Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. М., 1959.

<sup>5</sup> Виноградов В. В. О теории художественной речи. М., «Высшая школа», 1971, с. 118.

недостаточно, то что же нужно изменить и в каком направлении, чем дополнить ее?

Пересказ содержания отрывка является основным приемом обучения речи в связи с чтением художественной литературы. При этом мы превращаем речь художественную в нехудожественную, если даже и употребляем ряд словосочетаний, конструкций, оборотов, использованных писателем. Стиливая система автора, естественно, нарушается. Содержание, облеченное в художественную форму, воплощенное в произведение искусства, теряет эту форму, перестает быть произведением искусства. Но какую же форму должно получить это содержание, какое языковое воплощение должно сменить индивидуальное, авторское, что должно придти на смену стилю писателя?

При пересказе возможны или копирование и частичное воспроизведение элементов авторского стиля (ибо полное возможно только при заучивании текста), или же отказ от всего этого и передача содержания отрывка в стиле обиходно-бытовой речи. Вряд ли следует ограничиваться чем-то одним при обучении пересказу. Конечно, пересказ содержания литературного произведения в стиле обиходно-бытовой речи является более естественной речью. Примерно такая же речь создается в процессе общения с иностранцами, в языковой среде. Однако, если мы ограничимся только такой практикой, это неизбежно приведет к тому, что содержание художественного произведения будет передаваться стандартными предложениями, однообразными словосочетаниями и стереотипными оборотами: пересказ одного произведения станет очень похожим на пересказ другого. Поэтому обучение пересказу с приближением к слогу автора, или обучение речи «в стиле автора», должно занимать определенное место в курсе языка и быть первичным по отношению к пересказу в обиходном стиле. Развитие такой стилизованной речи предполагает предварительный лингвостилистический комплексный анализ текста, выяснение не только лексико-фразеологических и грамматико-логических взаимоотношений слов и словосочетаний, из которых построены предложения отрывка, но и стилистические задания многих слов, словосочетаний, грамматических форм.

Анализ языковой ткани художественной речи подго-



тавливает создание речи нехудожественной, но стилизованной. Эта подготовка заключается в активном усвоении наиболее распространенных выразительных средств языка и их организации в художественной речи. Необходимо при этом иметь в виду лишь одно: как часто может находить применение та или иная единица языка вне связи с содержанием данного произведения в сообщении на другие темы. И чем более частотным оказывается слово, словосочетание, фразеосхема и т. п., тем прочнее нужно усвоить применение таких единиц в речи. Хотя речь «в стиле автора» является, как сказано, менее естественной по сравнению с речью, создаваемой при пересказе содержания в обиходном стиле и носит характер упражнения, значения ее нельзя недооценивать, ибо она служит обогащению естественной речи обиходного стиля, насыщению ее более богатым лексико-фразеологическим материалом и тем самым дает возможность выбора нужных для данной ситуации слов, словосочетаний и форм из всего активно усвоенного языкового материала. Учащийся сможет употребить не первое попавшееся выражение, а наиболее подходящее для данных условий устного общения.

Таким образом, в процессе обучения в связи с анализом текста сначала создается стилизованная речь, насыщенная авторскими приемами художественного отражения действительности, близкая индивидуальному стилю, затем — обычная нехудожественная речь обиходно-бытового стиля, обогащенная лишь некоторыми индигиентами речи данного текста, но уже лишенная авторской индивидуальности и обладающая известной стандартностью, характерной для функциональных стилей, хотя и сохраняющая эмоциональную окрашенность, субъективность оценок и т. п.

Попутно следует упомянуть и о том, что речь «в стиле автора» может иметь не только характер упражнения, как при пересказе, но и обладать творческим началом. В таком случае она служит пародии или шутке. Например, в стиле Гейне можно дать устное описание не г. Геттингена, а другого города или местечка, знакомых учащимся. Такая речь может применяться как некая вставка в бытовое повествование при неофициальном общении, в частности, в беседе о прошлом наших городов.

Следующий этап обучения речевой деятельности в связи с чтением и анализом текста состоит в создании другого рода стилизованной речи — речи, близкой научному, функциональному стилю в устной форме его проявления (имеется в виду литературоведение и языкознание). Для овладения такой речью необходим отказ от всех авторских приемов и усвоение новых слов, словосочетаний, конструкций как единиц кода, характерных для научной прозы и учебников, и своеобразной их организации, свойственной именно этой сфере общения. Единицы языка и их организация, применяемые автором художественного произведения, привлекаются здесь лишь как иллюстративный материал. Иначе говоря, такая речь должна быть похожей на речь преподавателя литературы и языка. Источниками пополнения, обогащения и развития такой речи служат: а) речь преподавателя, ведущего курс языка, б) специальные научные издания (журналы, монографии и др.), в) стенограммы и звукозапись лекций теоретических курсов (особенно стилистики) наиболее квалифицированных лекторов.

Эта речь (комментирующая и оценочная) содержит лишь самые общие и краткие сведения литературоведческого характера, но выражает по возможности полный лингвистический комментарий текста. Содержанием интерпретации текста является оценка слов и словосочетаний по тематическому и функционально-стилистическому признакам, анализ структур предложений, а главное — организация и отбор средств языка с целью не просто проиллюстрировать известные положения частных языковедческих дисциплин, а дать лингвистическое обоснование анализу содержания произведения (или отрывка)<sup>6</sup>. Наряду с этим лингвистическая интерпретация художественного текста преследует цель (и это, пожалуй, самое главное для обучения речи) показать, как можно и как нельзя говорить в той или иной обстановке при непосредственном устном об-

---

<sup>6</sup> Хотя каждый значимый факт языка любого уровня и возможно рассматривать и «в системе», и «в тексте», явления же стиля связываются только со вторым планом — текстом. Об этом см.: Горнунг Б. В. Несколько соображений о понятии стиля и задачах стилистики. — В сб.: Проблемы современной филологии. М., «Наука», 1965, с. 88.

щении. Преподаватель языка опирается при этом только на традицию, ибо «принятость» манеры выражаться в данных обстоятельствах не имеет под собой непосредственных функциональных оснований<sup>7</sup>.

Обучение речи обиходно-бытового стиля проводится также и вне связи с содержанием данного художественного произведения, но с использованием языкового материала художественного произведения. Словосочетания, фразеосхемы, конструкции в соответствующем окружении переносятся в ситуации, совершенно не связанные с повествованием автора, в жизнь, быт учащегося или современника-иностранца. Эти единицы речи проверяются на возможность их применения в данной речевой ситуации. Проводится своего рода стилистический эксперимент, давно разработанный в языкознании и применяемый в практике обучения языку<sup>8</sup>.

Активно усваиваются, прежде всего, такие единицы языка автора, применение которых возможно в обиходно-бытовой речи. При активизации же «иностильных элементов» необходимы специальные стилистические упражнения на трансформацию речи из одного стиля в другой. Такими упражнениями являются, в частности, облегчение речи и осложнение речи. Первое состоит в приближении речи литературных героев к речи, какая встречается в жизненных ситуациях, т. е. к художественно не обработанной речи. С этой целью применимы замены осложненных конструкций более легкими, сложных и распространенных фразеологических групп более простыми группами и отдельными словами, устранение архаичных выражений, поэтизмов или замена их современными оборотами нейтральной стилистической окраски. Осложнение речи заключается в насыщении обычной, художественно не обработанной речи дополнительными

---

<sup>7</sup> Леонтьев А. А. Понятия «стиль речи» и «стиль языка» в ряду других понятий лингвистики речи. — В сб.: Проблемы лингвистической стилистики. Тезисы докладов научной конференции. М., 1969, с. 84.

<sup>8</sup> Об эксперименте в стилистике см.: Федоров А. В. Назван. соч., с. 83—107. Из более ранних работ: Пешковский А. М. Принципы и приемы стилистического анализа и оценка художественной прозы. — В сб.: Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. М.-Л., 1930; Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. — «Известия АН СССР», отд. общественных наук. Л., 1931.

словосочетаниями, сравнительно редкими выражениями, разделением одного предложения на два за счет их распространения и т. п. Конечно, этот вид упражнений имеет целью обратить внимание на то, как не следует говорить при устном общении и как можно выражать мысль в некоторых ситуациях письменного общения.

В том и другом случае «иностильный элемент» (например, профессиональное выражение, специальный термин, поэтизм, окказиональное словосочетание или авторский неологизм) получает в результате облегчения (или осложнения) речи контекстуальное окружение, попадает как бы в естественную для него среду (или, наоборот, неестественную).

---

**М. П. Мансуров, М. П. Семенюк,  
В. Г. Иванова**

## **СОКРАЩЕНИЯ, ПРИНЯТЫЕ В НЕМЕЦКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПРЕССЕ**

**(опыт систематизации учебного материала  
для факультативных занятий)**

Используя в старших классах на факультативных занятиях (а также на уроках немецкого языка) газетные тексты, мы постоянно ощущаем необходимость иметь словарь-минимум немецких сокращений, встречающихся в политической прессе.

Выбор темы этой статьи обусловлен практическими задачами: корпус конкретных сокращений необходим в первую очередь для целей обучения учащихся старших классов чтению и полному пониманию общественно-политического текста.

Известно, что сокращения вызывают у учащихся большие затруднения, что происходит по следующим причинам: в газетах разные сокращения встречаются в очень большом количестве, многие из них являются либо общественно не «утвержденными», либо окказиональными новообразованиями, понятными лишь узкому кругу лиц<sup>1</sup>; очень многие не зафиксированы в справочниках. Поэтому возникает необходимость выявить наиболее употребительные сокращения, расположить их в порядке убывания частот и, снабдив переводом на русский язык, рекомендовать их учащимся старших классов.

---

<sup>1</sup> Schmidt W. Deutsche Sprachkunde. Berlin, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, 1967, S. 137.

На лингвистическом уровне исследования наша задача может быть сформулирована следующим образом: 1) получить объективным путем корпус сокращений, встречающихся в немецкой политической прессе, которые покрывают определенную часть текста; 2) разбить полученное множество сокращений на классы и вскрыть по возможности принцип образования сокращений.

Методом сплошного обследования анализу были подвергнуты тексты немецкой политической прессы в интервале 1974—1975 годов. Источником формирования выборки послужили немецкие газеты: «Neues Deutschland», «Berliner Zeitung», «Junge Welt». Длина выборки обследованных текстов составляет 200 000 словоупотреблений. В выборке зафиксировано 492 разных сокращения, покрывающих 3,269% текста. Накопленная абсолютная частота ( $F^*$ ) этих сокращений составляет 7263. Частота сокращений колеблется от 1 до 1324. Количество номеров частот в выборке достигает 47. Анализу подвергнут весь частотный список. В конце статьи приводятся 98 наиболее употребительных сокращений, нижним пределом которых служат:  $F$  (абсолютная частота) = 5,  $F^*$  (накопленная абсолютная частота) = 542,  $f$  (относительная частота) = 0,00003,  $f^*$  (накопленная относительная частота) = 0,02820.

Большинство сокращений немецкой прессы, как и любые другие полные слова, обладает рядом фонетических, грамматических (морфологических, синтаксических) и лексических признаков (имеет свой звуковой образ, род, число, падеж, образует новые словообразующие основы, которые участвуют в дальнейшем словосложении и словопроизводстве)<sup>2</sup>. Учет этих признаков дает возможность распределить множество сокращений на подмножества, классы. Наличие классов сокращений, а также покрываемость ими текста, см. в табл. 1.

---

<sup>2</sup> Об этом подробнее см.: Зиндер Л. Р., Строева Т. В. Современный немецкий язык. М., Изд. лит. на иностранных языках, 1957, с. 197; Степанова М. Д., Чернышева И. И. Лексикология современного немецкого языка. М., «Высшая школа», 1962, с. 153; Schmidt W. Указанная работа, с. 137; Lewkowska X. A. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. М., «Высшая школа», 1968, с. 144; Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig, VEB, Bibliographisches Institut, 1969, S. 213; Iskos A., Lenkova A. Deutsche Lexikologie. Л., «Просвещение», 1970, с. 85.

Таблица 1

## Покрывтие текста разными классами сокращений

п. п. №	Классы сокращений	К-во ед. в выб.	Относ. частота (f)	Накопл. относ. частота (f*)
1	Буквенные	186	0,02576	0,02576
2	Неполные	256	0,00356	0,02932
3	Контракции	6	0,00154	0,03086
4	Комбинированные	16	0,00067	0,03153
5	Копулятивные	25	0,00061	0,03214
6	Усеченные	2	0,00050	0,03264
7	Буквенно-морфемные	1	0,00005	0,03269

Легче всего выделяется класс сокращений, состоящих из первых букв разных слов (буквенные сокращения): DFD — Demokratischer Frauenbund Deutschlands, ADN — Allgemeiner Deutscher Nachrichtendienst и др. Этот класс, по нашим данным, является в политической прессе самым употребительным. Единицы этого класса преобладают в тексте по своей численности, а поэтому составляют большую долю всех сокращений текста, т. е. покрывают 2,576% текста. По продуктивности (производство сокращений таким способом) этот класс уступает только неполным сокращениям. Количество разных сокращений этого класса в выборке достигает 186, в то время как количество разных единиц неполных сокращений достигает 256 (см. табл. 1).

В рамках этого класса легко выделяются подклассы. Например, большинство сокращений имеет свой звуковой образ и может обладать всеми или несколькими грамматическими категориями (die DDR, das ZK, der FDGB), другие же не имеют своего звукового образа и не обладают грамматическими категориями (z. B., u. a., d. h., usw., a. i., a. D. и др.). Одни из них могут участвовать в дальнейшем словосложении и словопроизводстве (CDU-Vorsitzende, ADN/ND, ADN-Korr./ND, AFL-CIO-Verband, FDJler и др.), а другие, по данным нашей работы, такой способности не обнаруживают.

Вторым по мощности классом слов являются неполные сокращения. Выделяются они по наличию и комбинированию буквенных сокращений с полными словами

(DDR-Delegation, APO-Sekretär). Этот класс является самым продуктивным. Он объединяет 256 сокращений, покрывающих 0,356% текста. Особенностью этого класса является то, что в качестве полного компонента сокращения могут выступать имена собственные, географические названия, названия городов, улиц, республик и т. д. (ZB/Großmann, ND/Döring).

Второй компонент таких сокращений является понятым. Чтобы уменьшить в частотном списке количество лексических единиц, такие сокращения были объединены и представлены в списке в виде квазислов типа ND—□, где прямоугольник предполагает наличие компонент, являющихся именами собственными. Не включать комбинации такого типа в частотный список сокращений было бы ущемно, так как они дают дополнительные сведения о системе производства сокращений в немецкой прессе.

Полный компонент может занимать и левую позицию (Frankreich-DDR, Vietnam-DDR). Иногда сокращение обрастает полными компонентами с обеих сторон (Niederland-DDR-Institut). В подавляющем большинстве случаев полными компонентами являются имена существительные, хотя не исключена возможность появления на их месте прилагательных и причастий (DDR-arabische, US-amerikanische, SPD-geführt и др.).

Не представляет трудности выделение класса контракций. В слове опускаются все гласные звуки, а также некоторые согласные. Происходит стяжение согласных звуков, близких по звучанию. В нашей работе контракции являются третьим по мощности классом сокращений. В выборке их зафиксировано 6 (Dr., kg, bzw., km, Mrd, Nr.) с покрытием текста на 0,154%.

Четвертым классом являются так называемые комбинированные сокращения. Единицы этого класса могут состоять из разного вида компонентов как сокращенных, так и полных. Особенность этого класса состоит в том, что в пределах одного сокращения (как самостоятельной лексической единицы) могут сочетаться единицы любых других классов сокращений (ADN-Korr.; ADN-Korr/ND; ADN/ZB/MBD/□; Dr.-Ing.; km/h и др.).

Как видно из примеров, сокращения состоят: буквенное сокращение+усечение; буквенное сокращение+усечение+буквенное сокращение; три буквенных сокраще-



ния+имя собственное (полный компонент); контракция+буквенное сокращение.

После комбинированных сокращений по мощности следуют копулятивные сокращения, в которых, как правило, объединяются два и более буквенных сокращения. Знак соединения компонентов в таких сокращениях может быть двояким: либо знак дроби, либо дефис (ND/ADN, ADN/ZB, UdSSR+DDR, UdSSR—CSSR—DDR). Знаки дроби и тире являются характерными признаками копулятивного соединения, поэтому мы и объединили эти сокращения в один класс. Но следует заметить, что между ними имеются различия в семантическом плане. Если компоненты сокращений типа UdSSR—CSSR—DDR являются по своей функции равноправными (например: die Arbeitsgruppe DDR—UdSSR— рабочая группа ГДР—СССР), то последние в сокращениях типа ADN/ND не являются функционально тождественными. В большинстве случаев одно из них является генитивным определением другого (например: ADN/ND газета «Нейес Дейчланд» Всегерманского телеграфного агентства). Этот класс объединяет 25 разных сокращений, покрывающих 0,061% текста.

Самыми маломощными в нашей работе являются усеченные и буквенно-морфемные сокращения. В выборке зафиксировано всего два усечения (Prof., Mill.) с покрытием текста на 0,05% и одно буквенно-морфемное сокращение (FDJler), покрывающее 0,005% текста. Список классов сокращений в работе за неимением места не приводится. Ряд классов сокращений в нашей работе не зафиксирован. К таковым следует отнести буквенные сокращения типа Napag, Nato и др.; слоговые типа Spowa, Fewa и др.; Kopfwörter, Schwanzwörter<sup>3</sup>, Klappwörter<sup>4</sup> типа Auto (mobil), (Omni) bus, Org (anisations) leitung и др. К незафиксированным, очевидно, следует отнести также звуковые образы буквенных сокращений, изображаемые графически: Elkawе (LKW), Kapede (KPD) и др. Незафиксированными в нашей работе они оказались очевидно, по той причине, что были восприняты инфор-

---

<sup>3</sup> Fleischer W. Указ. работа, с. 211.

<sup>4</sup> Schmidt W. Указ. работа, с. 136.

мантами (у нас студентами IV курса отделения немецкого языка) как полные слова. На это указывал еще В. Флейшер<sup>5</sup>.

Обращает на себя внимание и тот факт, что многие сокращения, как и полные слова, полисемантичны. Полисемантизм сокращений в отличие от полисемантизма полных слов основывается исключительно на случайном совпадении способа образования сокращения и фонемной структуры слов: ZB=Zahlungsbefehl, Zahlungsbe willigung, Zentralbüro, Zentralbild, Zentralbibliothek Zentralblatt, Zentralbüro, Zivilbeschädigte (r), Ziviler Bevölkerungsschutz, Zulassungsbüro, Zulassungsbestimmungen.

Проведенное исследование позволяет подвести некоторые итоги. Корпус разных сокращений в выборке из немецкой политической прессы длиной 200000 словоупотреблений составил 492 единицы, покрывающие 3,269% текста. Обнаружены классы сокращений (комбинированные, копулятивные), о которых не говорится в научной литературе. Среди обнаруженных единиц зафиксировано очень большое количество таких, которые не отмечены в справочниках. Это позволяет сделать предположение, что процесс образования сокращений в современной немецкой политической прессе происходит очень бурно. Результаты анализа показывают также, что этот процесс носит до некоторой степени хаотичный и бессистемный характер, о чем свидетельствуют сокращения типа S6W. Среди установленных классов сокращений самыми употребительными и продуктивными являются первые два класса (буквенные, неполные).

Все остальные являются малоупотребительными и малопродуктивными. Как особое свойство языкового знака, полисемия не чужда также и сокращениям.

Авторы работы отдают себе отчет в том, что выборку нельзя считать вполне достаточной для того, чтобы список сокращений считать весьма достоверным. Несомненно, при другой (большей) выборке частотный список сокращений может оказаться другим. Единицы его получат несколько иную количественную характеристику, количество классов может измениться.

---

<sup>5</sup> Fleischer W. Указ работа, с. 213.

**Список сокращений, принятых в немецкой  
политической прессе в порядке убывания частот  
(зона: 1—98 слово)**

№ п. п.	Сокращение	Абсолют- ная час- тота в вы- борке
i	Сокращение	F
1	DDR—Германская Демократическая Республика, ГДР;	1324
2	ZK—Центральный Комитет;	762
3	SED—Социалистическая единая партия Германии, СЕПГ (ГДР);	717
4	Dr.—доктор (наук);	286
5	UdSSR—Союз Советских Социалистических Рес- публик, СССР;	255
6	ADN—Всегерманское телеграфное агентство, АДН (ГДР);	229
7	ND—газета «Нейес Дейчланд» (ГДР);	162
8	KPD—Коммунистическая партия Советского Союза, КПСС;	112
9	BRD—Федеративная Республика Германии, ФРГ;	102
10	Prof.—профессор;	99
11	DFD—Демократический женский союз Германии, ДЖСГ (ГДР);	73
12	ADN-Korr.—корреспондент Всегерманского теле- графного агентства;	70
13	NVA—Национальная народная армия, ННА (ГДР, НДАР);	60
14—15	CSSR—Чехословацкая Социалистическая Рес- публика, ЧССР; и. а.—и другие, и прочие, и другое, и прочее, в частности;	59
16	FDJ—Союз свободной немецкой молодежи, ССНМ (ГДР);	54
17	ADN/ND—корреспондент (ция) Всегерманского телеграфного агентства для газеты «Нейес Дейч- ланд»;	48
18	KP—коммунистическая партия;	47
19	VEB—народное предприятие (ГДР);	46
20	VR—народная республика;	40
21—22	FDGB—Объединение свободных немецких проф- союзов, ОСНП (ГДР); USAP—Венгерская социа- листическая рабочая партия, ВСРП;	38
23	MfA—Министерство труда (ГДР);	37
24	USA—Соединенные Штаты Америки (США);	34
25	DKP—Немецкая консервативная партия (ФРГ);	33
26	MVR—Монгольская Народная Республика, МНР;	32
27—28	BKP—Бразильская коммунистическая партия, БКП, Болгарская коммунистическая партия, БКП;	29

i	Сокращение	F
29	PVAP — Польская объединенная рабочая партия, ПОРП; PKP — служба печати и информации Коммунистической партии Австрии, Польские государственные железные дороги;	28
30—31	ND/ — газета «Нейес Дейчланд»/имя собственное. Например: ND/Schmidtke — корреспондент газеты «Нейес Дейчланд» Шмидтке; UNO — Организация Объединенных Наций, ООН;	27
32	KVDR — Коре́йская Народно-Демократическая Республика, КНДР;	25
33—34	IKP — Итальянская коммунистическая партия;	23
	UVR — Венгерская народная республика, ВНР;	
35—36	IAEA — Международное агентство по атомной энергии, МААЭ, МАГАТЭ; z. B. — например;	22
37	DRV — Демократическая Республика Вьетнам, Немецкое объединение бюро путешествий;	21
38—39	FC — футбольный клуб; MRVP — Монгольская народно-революционная партия, МНРП;	18
40—42	FDGB-Bundesvorstand — федеральное правление (президиум, председатель) Объединения свободных немецких профсоюзов; МММ — Всемирное движение матерей (организация), ярмарка молодых умельцев;	17
	ND-Korr. — корреспондент газеты «Нейес Дейчланд»;	
43—46	CDU — Христианско-демократический союз (партия ФРГ); CDU-Vorsitzende (r) — председатель Христианско-демократического союза; ND/ADN — газета «Нейес Дейчланд» Всегерманского телеграфного агентства; ZB/□ — фото/имя собственное. Например, ZB/Schmidtke — фото Шмидтке;	16
47—49	KPTsch — Коммунистическая партия Чехословакии, КПЧ; SRR — Румынская Народная Республика, РНР; VPK — комиссия транспортно-технического осмотра;	15
50	DDR-Delegation — делегация Германской Демократической Республики;	13
51—54	DDR-Hauptstadt — столица Германской Демократической Республики; FDJ-Zentralrat — Центральный Совет Союза свободной немецкой молодежи; RGW — Совет Экономической Взаимопомощи, СЭВ; TASS — Телеграфное агентство Советского Союза, ТАСС;	12
55—57	DBD — Демократическая крестьянская партия Германии, ДКПГ (ГДР); FDJler — член Союза свободной немецкой молодежи; RGW-Land (Länder) — страны-члены Совета Экономической Взаимопомощи;	10
58—61	bzw — или, то есть, собственно; LPG — сельскохозяйственный производственный кооператив (ГДР); SFRJ — Социалистическая Федеративная Республика Югославия, СФРЮ; VP — народная полиция (ГДР);	9

i	Сокращение	F
62—68	ADN/ZB/□ — Всегерманское телеграфное агентство/фото/имя собственное. Например: ADN/ZB/Schmidtke — фото Шмидтке Всегерманского телеграфного агентства; AP — информационное агентство Ассошиейтед Пресс (США); DDR-Botschafter — посол Германской Демократической Республики; MfAA — Министерство иностранных дел (ГДР); ND-Interview — интервью газеты «Нейес Дейчланд»; SED-Bezirksleitung — окружной комитет Социалистической единой партии Германии; SEW — Южнонемецкие электромоторные предприятия (ФРГ);	8
69—73	GST — Спортивно-техническое общество (ГДР); Kfz — автомобиль; KZ — концентрационный лагерь; UNO-Vollversammlung — Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций; WGB — Всемирная федерация профсоюзов, ВФП;	7
74—84	ADN-Korr./ND — корреспондент (ция) Всегерманского телеграфного агентства для газеты «Нейес Дейчланд»; CDU/CSU — Христианско-демократический и Христианско-социальный союз (партии, составляющие правительственную фракцию в бундстаге ФРГ); CIA — Центральное разведывательное управление США; DDR-Komitee — Комитет Германской Демократической Республики; DPA — телеграфное агентство ФРГ, ДПА; EZP — единые дополнительные требования пассажирского транспорта; IDFF — Международная демократическая федерация женщин, МДФЖ; KPD — Коммунистическая партия Германии, КПГ; SZ — газета «Зюддейче цейтунг» (ФРГ), летнее время; UNO-Kommissionen — комиссии Организации Объединенных Наций; VRP — Польская Народная Республика, ПНР;	6
85—98	ADN/BZ — корреспондент (ция) Всегерманского телеграфного агентства для газеты «Берлинер цейтунг»; ADN/ZB — фото Всегерманского телеграфного агентства; AFP — телеграфное агентство Франции; APO — Организация народов Африки; BRD-Land — территория (или одна из территориальных единиц) Федеративной Республики Германии; DDR-Vertreter — представитель Германской Демократической Республики; DEWAG — Государственное рекламное общество; DFD-Bundesvorstand — федеральное правление (президиум, председатель) Демократического женского союза Германии; KAP — коммунистическая рабочая партия; km — километр; OAU — Организация африканского единства; PSP — Социалистическая народная партия (Куба, 1944—63), Социалистическая	5

i	Сокращение	F
	прогрессивная партия (Бразилия), Народно-социалистическая партия (Аден); UNO-Generalsekretär—Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций; BRD-Regierung—правительство Федеративной Республики Германии.	

И. К. Баталова, Н. А. Курцман

## **ИНТЕРЕС К АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

**(из опыта работы в школе по новой программе)**

В связи с новыми задачами и условиями преподавания иностранных языков в школе проблема обучения устной речи на начальном этапе стала предметом специального экспериментального исследования<sup>1</sup>.

Обучение устной речи предусматривает максимальную концентрацию внимания учащихся и оптимальное разнообразие форм работы учителя. В связи с этим возникает проблема привития учащемуся интереса к изучаемому языку и дальнейшего развития этого интереса на протяжении всего периода обучения. Цель данной статьи — показать некоторые формы работы в школе на уроках английского языка, которые оказались наиболее эффективными для поддержания интереса у учащихся.

Именно интерес помогает осваивать предмет без излишнего напряжения, способствует концентрированию внимания, повышению работоспособности. Соответствующие формы работы с учащимися снимают утомляемость, дают наибольшее сопротивление забыванию.

---

<sup>1</sup> Шатилов С. Ф. Обучение основам речи на немецком языке в V классе. — «Иностранные языки в школе», 1961, № 2; он же. Обучение основам речи на немецком языке в V классе. Л., 1962; Киселев В. М. Проблема речевых упражнений как средство практического овладения немецким языком в V—VI кл. восьмилетней школы. Канд. дисс., Л., 1964.

Привитие интереса учащимся к языку может носить чисто языковой характер и неязыковой. К неязыковым формам работы относятся всякого рода ориентировочные воспитательные беседы, диспуты, внеклассные мероприятия. Например, с первых же уроков преподавания иностранного языка в 5 классе важно правильно ориентировать учеников на значение изучения иностранных языков вообще и, в частности, языка, который им предстоит изучить.

Эффективным в этом плане является приведение примеров из жизни великих людей, уделявших большое внимание изучению языков и знавших два языка и более. Мы рассказываем детям, что многими иностранными языками владел В. И. Ленин. Сообщаем и менее известные для них факты. Например, учащиеся с глубоким интересом слушают рассказ учителя о великих людях (К. Марксе, Ф. Энгельсе, А. В. Луначарском, А. С. Пушкине, М. Ю. Лермонтове, Л. Н. Толстом, Л. В. Щербе, которые отлично владели иностранными языками и превосходно применяли их на практике. Особое впечатление на ребят производят эпизоды из жизни советских разведчиков Николая Кузнецова, Рихарда Зорге и других, которым знание немецкого языка помогло служить Родине. В подтверждение этих фактов приводится целый ряд высказываний классиков марксизма-ленинизма, партийных и государственных деятелей: «Знание иностранного языка помогает глубже, тоньше понять родной язык»<sup>2</sup>; «Недалеко то время, когда признание человека культурным будет связано со знанием хотя бы одного иностранного языка»<sup>3</sup>.

На последующих стадиях обучения иностранному языку можно привести пример из жизни великого русского математика Н. И. Лобачевского, который ночи напролет изучал немецкий язык, чтобы иметь возможность слушать лекции по математике, читаемые профессорами-немцами. Нужно довести до сознания ученика, насколько велико значение знания иностранного языка сейчас, в век освоения космоса. Классическим примером

---

<sup>2</sup> Крупская Н. К. О Ленине. — Сб.: Ленин об изучении иностранных языков. М., Госполитиздат, 1960, с. 349.

<sup>3</sup> Калинин М. И. О воспитании и обучении. — Сб.: Избранные статьи и речи. М., Учпедгиз, 1957, с. 179.



в данном случае может служить ссылка на первого космонавта Ю. А. Гагарина, который отводил специальное время на изучение английского языка, находясь в первом в мире космическом полете. Убедительным является также тот факт, что космонавты совместного полета американского и советского кораблей основательно изучили язык своих товарищей по полету.

Интерес, появившийся у учащихся уже на первой стадии обучения, вызывает желание овладеть предметом. Необходимо провести такую работу с учениками, которая помогла бы им представить конечный результат их собственной работы. Так, в нашей школе уже в 5 классе учащихся знакомят с серией книг, написанных на английском языке. Важно уверить ребят, что к концу учебного года даже пятиклассники смогут их прочесть самостоятельно, если будут к этому стремиться. Первое подтверждение этому они получают, когда к концу года прочитывают книгу на английском языке «My First Steps in English»<sup>4</sup>. В 6—7-х классах учащиеся прочитывают до 700—1000 страниц дополнительной литературы на английском языке дома. Учитель контролирует и учитывает в особом журнале количество и качество чтения и заносит имена лучших читателей на особый стенд «Our Best Readers». Появляется целая группа учащихся, которые читают много, систематически и не ради оценок, а ради получения дополнительной информации, ради интереса свободно читать на иностранном языке.

Чтобы удержать появившийся у учащихся интерес к иностранному языку, нужно уметь целесообразно использовать именно языковые формы работы. Необходимо строить уроки разнообразно, с привлечением всех видов памяти, всесторонней активизации умственных процессов, привлекать к работе моторно-двигательные центры, переносить часть напряжения на работу мышц. Учет физиологических и психологических особенностей детей — обязательное условие при планировании урока.

Новая программа дает для этого широкий простор деятельности. Если раньше учащимся сообщались зна-

---

<sup>4</sup> Маркова М. М. My First Steps in English. М., State Text-Book Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR, 1963.

чения новых слов, а потом ученики занимались расшифровкой текста, читая и переводя по предложениям, отвечая на вопросы к тексту, то по новым учебным программам и учебникам учащиеся узнают о значении слова в основном сами. Небольшой рассказ или ситуация с новым словом подводит учащихся к быстрому отгадыванию его значения. Такой метод введения лексики особенно на средней ступени изучения языка (6—7 кл.), когда вводится сравнительно небольшое количество слов, дает возможность разрешить несколько задач.

Во-первых, он не оставляет учащихся пассивными регистраторами получаемых значений новой лексики. В то же время максимально сосредотачивается внимание. Эмоциональный момент догадки способствует повышению интереса не только к предмету, но и к конкретному уроку, заданию. Во-вторых, обеспечивается возможность сочетать введение нового материала с аудированием.

По принципам построения вводные курсы можно разбить на следующие варианты: 1) структурный; 2) тематический; 3) структурно-тематический; 4) вариант без четко выраженных принципов.

Опыт работы ряда школ страны показал, что наиболее целесообразным следует признать структурно-тематический вариант<sup>5</sup>. При использовании различных средств наглядности он дает возможность более успешного развития и закрепления навыков диалогической и монологической речи. Как известно, навык проявляется у учащихся школы и высшего учебного заведения в нормальном темпе беспереводной речи, в резком уменьшении ошибок вообще, при отсутствии типичных ошибок, в частности. Средства наглядности, подобранные с учетом интересов учащихся, оказывают сильное эмоциональное воздействие при обучении иностранному языку не только детей, но и взрослых, способствуя прочному запоминанию языкового материала. С помощью средств наглядности оказывается возможным создание самых разнообразных естественных ситуаций, служащих

---

<sup>5</sup> Шатилов С. Ф. Обобщение результатов опытного обучения устной речи на немецком языке в V классе в школах Ленинграда. Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, т. 316, Л., 1968.

для поддержания языковой среды в аудитории и вне ее.

Для каждого аспекта языка в нашей школе применяется определенный набор средств наглядности, проводится определенная форма работы. Но в ряде случаев эти средства и формы используются комплексно при обучении тому или иному аспекту.

Так, для экономии времени мы применяем во всех классах (от 5 до 10) «flash cards» при повторении как чтения, так и значения слов и словосочетаний. Каждое слово написано печатным шрифтом (тушью) на карточке. Слова рассортированы в конверты с учетом класса, темы, параграфа. Таких слов у нас накоплено более тысячи. Очень удобно использовать их для повторения лексики, а также для составления учащимися самостоятельных предложений. Карточки можно использовать при опросе, сочетая индивидуальную работу с хоровой. Регулярное повторение этих слов дает возможность учителю контролировать степень их усвоения и определять момент прекращения повторения.

Приведем пример работы с карточками при сочетании индивидуального и хорового опроса. Вызванному ученику показывается карточка с английским словом. Он читает слово про себя, а затем говорит его значение на русском языке вслух. Класс произносит слово хором по-английски. После этого учитель показывает карточку классу, и все еще раз читают ее. Вызванный ученик за быстрые и правильные ответы получает оценку. Можно поставить несколько карточек на доску и предложить составить короткий рассказ с ними.

Ученики очень быстро привыкают к стандартной форме ведения урока, их внимание притупляется, падает интерес. Нужно иметь в виду и то, что внимание учащихся младших классов очень неустойчиво. Для достижения высокой эффективности урока следует предусматривать виды работы, снимающие усталость, приносить что-нибудь новое, оригинальное, чтобы ослабить напряжение и в то же время повысить интерес к уроку. К этим видам работы относятся короткие разрядки, которые дают детям небольшой отдых, вызывают положительные эмоции, стимулируют интерес. Видами разрядки могут быть различного рода движения, игры, пение, конкурсы, соревнования и т. д., что находит широкое применение в школах страны и освещается в методиче-

ской литературе<sup>6</sup>. Тогда отсутствие новизны в повторяемом материале компенсируется повышенным интересом к форме повторяемого, при соревнованиях—стремлением выиграть. При проведении разрядки не следует обращаться к произвольному вниманию школьников, так как запоминание в данном случае происходит непроизвольно.

Автоматизировать навык целостного восприятия иностранной речи и выражения мысли на иностранном языке можно в том случае, если объектом автоматизации будет не изолированное слово, а типовая синтаксическая конструкция, составные части которой могут быть заменены учителем или учащимися в зависимости от цели работы. Развитие и закрепление навыков устной речи следует начинать на базе тем, которые особенно тесно связаны с жизнью ученика (*My Family, My Flat, My Day, My School, My Toys* и др.).

Наряду с образцами, которые являются специфическими для каждой темы, целесообразно пользоваться еще и такими, которые подходят для любой темы. Большое значение в данном случае играет неязыковая наглядность, т. е. реальные действия, которые сопровождаются проговариванием.

Игра-соревнование проводится в нашей школе, например, в 6—7-х классах при повторении предлогов, когда дается задание условно спрятать мяч. Первый ученик говорит: *The ball is under the table*. Учитель рисует на доске линию и кружок под ней, подписывая *under*.

Второй ученик говорит: *I put the ball on the table*.

Учитель пишет *on* и т. д. Побеждает тот ученик, после которого никто не сможет назвать ранее не употребленный предлог.

При повторении или закреплении притяжательных местоимений можно использовать игру с мячом. Учи-

---

<sup>6</sup> Златогорская Р. Л. Формы разрядки на уроках иностранного языка в V—VII классах. — «Иностранные языки в школе», 1974, № 6; Дурандиков В. А. Игровые упражнения на уроках немецкого языка в V—VI классах. — «Иностранные языки в школе», 1974, № 3; Димент А. Л. Игры, стихотворения и песни на начальном этапе обучения. — «Иностранные языки в школе», 1974, № 2; Наумова Л. Н., Хлызова А. И. Работа над стихами как средство повышения интереса к иностранному языку. — «Иностранные языки в школе», 1975, № 1 и др.

тель бросает мяч мальчику, класс говорит хором:  
The ball is in his hands, девочке — класс говорит:  
in her hands, учителю — класс говорит in your hands.

Очень весело и живо проходит закрепление отрицательной формы Past Indefinite в шестом классе в известном игровом упражнении, получившем название «Игра в Мюнхаузена», когда один ученик придумывает небылицы, которые якобы происходили с ним, а класс не соглашается. Например, Ученик: I took my cat to school with me. Класс: No, you did not take your cat to school, и т. д.

Для закрепления различных временных форм широко используются речевки, которые легко изменяются по лицам, не теряя рифмовки.

Например:

I can play, I can run, I can have a lot of fun.

I shall play, I shall run, I shall have a lot of fun.

You will play, You will run... и т. д.

или	I was here,	You were here,
	I was there,	You were there,
	I was almost	You were almost
	Everywhere.	Everywhere.

Для развития восприятия и для закрепления слов нами используются различные шутки на повторяемое слово. Например, в 7 классе при повторении слова scientist можно взять следующую шутку. Teacher: Do you know anything about great scientists of the 17th century? Pupil: Yes, they are all dead. Таких шуток подобрано много, они систематизированы с учетом класса, проходимых тем и параграфов, а также по этапам обучения в каждом классе, например, по четвертям. Работа такого рода отнимает не очень много времени при подготовке к уроку, вызывает улыбку, ученик легче усваивает материал, как бы играючи.

Мы считаем очень интересной и полезной форму работы, построенную на играх-упражнениях. Описание этих игр можно найти в последних статьях журнала «Иностранные языки в школе», сборниках, монографии-

---

<sup>7</sup> Штеренберг Л. Л. К вопросу о последовательности использования упражнений при закреплении лексики. Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, т. 316, Л., 1968.

ях<sup>7</sup>. Например, игра на добавление слов на определенную тему. Первый ученик говорит: I see a tram, второй добавляет: and a bus, третий— and a car; видоизмененная игра на задумывание слов, когда учащиеся дают не только утвердительную и отрицательную форму, но и добавляют прилагательные warm, cold, hot и т. д., т. е. дают качественную характеристику предмета.

Например:

Goat, goat, give me your... (coat) — добавляют ученики.

Ann, Ann, where is your... (pen)?

Cock, cock, look at the... (clock)

Mouse, mouse, where is your... (house)?

Чаще всего фонетическая зарядка проводится на скороговорках типа:

Cat, cat, catch the rat,

Fish, Fish, jump in the dish,

Frog, frog, jump on a log... и т. д.

На уроках широко используются стихи, так как они обогащают речь готовыми речевыми образцами и являются одним из эффективных видов фонетической зарядки. В 6—7-х классах ребятам предлагается решение различных кроссвордов, чайнвордов и даже их составление.

Для развития техники чтения используются таблицы, изготовленные учителем или учащимися на определенные правила чтения. На каждом уроке в 9—10-х классах повторяется несколько буквосочетаний на определенные правила чтения, которые записываются учащимися в тетради. Они читают хором и индивидуально слова на определенные правила, а в конце полугодия получают контрольные карточки на разные правила для оценки чтения и усвоения правил. Такая работа помогает правильному чтению, так как, несмотря на большое количество исключений, основная масса слов подчиняется определенным правилам.

Работа над техникой чтения может также быть организована в форме соревнования. Соревнуются три ряда. Первый ученик на первом ряду читает одно предложение. Если он прочитал его правильно, право читать

дается следующему ученику на его ряду. Если он ошибся, то читает ученик, сидящий за первой партой второго ряда. Если он ошибся, то это же предложение читает ученик третьего ряда. Побеждает тот ряд, на котором все ученики прочтут по одному предложению раньше других. Такая, казалось бы, скучная работа как чтение в форме соревнования приобретает новый интерес. Ребята ревниво следят за произношением каждого слова и не допускают, чтобы ошибка осталась незамеченной, очень строго относятся к тем, кто подводит ряд.

• Вообще привлечение учеников к оценке их работы является плодотворным методом в практике школы. В этом отношении следует приветствовать и вводить в практику конкурсы на лучшее произношение, предложенные, например, в одной из статей, помещенных в журнале «Иностранные языки в школе»<sup>8</sup>. Автор статьи предлагает устраивать два тура олимпиады. Первый тур проводится в классе, где читаются стихи, которые оцениваются не только учителями, но и учениками, второй — в торжественной обстановке, где читаются специально выученные для конкурса стихи, которые оценивает жюри. Победителям выдаются призы.

В старших классах у учащихся появляется потребность логически осмысливать и объяснять всевозможные грамматические и фонетические явления в языке. В данном случае уместно проводить систематизацию материала, например, обобщение образования и употребления времен группы *Indefinite, Continuous, Perfect*, применяя схемы для более наглядного изучения и облегчения запоминания, таблицы на повторение отдельных частей речи с их грамматическими признаками, таблицы на систематизацию словообразовательных суффиксов и префиксов.

Более сильным учащимся предлагаются на уроке различные статьи из газеты «Moscow News» на понимание общего содержания и передачу его на иностранном, а иногда на русском языке.

В 8—10-х классах учащимся рассказывается о взглядах В. И. Ленина на изучение иностранного языка, в частности, о методе обратного перевода, который он

---

<sup>8</sup> Касьяник М. М. Конкурсы на лучшее произношение. — «Иностранные языки в школе», 1975, № 1.

считал наиболее рациональным в самостоятельном изучении языка. Учащимся дается задание перевести определенные отрывки на русский язык, а потом устно или письменно — вновь на английский с контролем по книге.

Большое значение для развития интереса и продвижения учащихся в знаниях имеет домашнее чтение, особенно в старших классах. Учащиеся выбирают любые статьи сами или статьи, предложенные учителем с учетом интереса, и раз в неделю отчитываются перед учителем о своей работе, переводя выборочно или давая краткий пересказ. Многие ученики читают книги целиком, а потом приходят отвечать.

Чтобы учащиеся могли вести беседу на английском языке, мы вырабатываем у них навыки постановки общих, специальных и альтернативных вопросов. В этом смысле действенным приемом является постановка домашней работы учащимся. Ученикам дается задание приклеить картинку и написать не менее 8—10 вопросов к ней, употребляя различные времена.

Не менее важную роль для привития интереса к языку играет внеклассная работа: разучивание песен, стихов, инсценировок, игра в лото, работа кабинета иностранных языков.

В заключение следует сказать, что в данной статье нами дано далеко не полное описание форм и методов работы, проводимой в школе с целью повышения интереса учеников к иностранному языку. Широко используется нами опыт других школ города, области, страны. Перечисленные виды работы нашли наиболее широкое применение и оказались наиболее эффективными в нашей практике. Сочетание классной, внеклассной и домашней работы перечисленными методами дало ощутимые результаты. Мы оказались свидетелями того, что у некоторых учащихся интерес к языку, возникший в школе, перерос в желание изучать другие языки, у многих учеников — в желание заниматься иностранным языком всю жизнь. Многие выпускники нашей школы стали студентами факультетов иностранных языков вузов страны.

---



В. Л. Селянина

## **К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СПОСОБАМ ВЫРАЖЕНИЯ ЛОКАЛЬНЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Понятие пространства находит свое выражение во всех развитых языках и имеет множество конкретных измерений. Грамматика определяет пространственные отношения одним термином — обстоятельство места. Однако способы выражения локальных обстоятельств чрезвычайно разнообразны<sup>1</sup>.

В языке, как и в философии и в логике, более широкие понятия включают в себя более узкие, те, в свою очередь, включают в себя еще более узкие понятия и т. д. В обстоятельствах места можно выделить на первой ступени градации — определители места, отвечающие на вопрос «где?» и ориентирующие определители, отвечающие на вопрос «куда?». Они имеют соответствующие способы выражения и усваиваются учащимися уже на первой ступени обучения. Но понятие статичности (состояние покоя субъекта, его постоянное отношение к данному пространству, то понятие, которое мы определяем логическим вопросом «где?») и понятие динамичности (перемещение субъекта, изменение его отношения к данному пространству, то понятие, которое мы определяем логическим вопросом «куда?») не совпадают в русском и немецком языках и представляют большие трудности в усвоении. С этими трудностями уча-

---

<sup>1</sup> Карлин А. Л. Некоторые типичные трудности немецкого языка при выражении пространственных отношений. — «Иностранные языки в школе», 1974, № 6, с. 101—105; Валгина Н. С. и др. Современный русский язык. М., «Высшая школа», 1971, с. 356.

щиеся сталкиваются на старшем этапе обучения, когда увеличивается информационный материал учебников, когда они обращаются к газетной и другой информации.

Мы предлагаем рассмотреть два случая такого несовпадения.

I. Глаголы «прибытия» требуют в немецком языке (вместо ожидаемого вопроса «куда?» и вместо пространный обстоятельство в форме винительного падежа с предлогами или наречиями направления) вопроса «где?» и, следовательно, определяют собой статику субъекта, как бы «начало» места. Большинство глаголов этой группы — производные по форме, их отделяемые приставки несут локальную окраску. Факты же взаимодействия словообразования и синтаксиса известны науке давно. В данной работе мы не пытаемся раскрыть теоретические положения взаимозависимости синтаксиса и словообразования, мы обращаем внимание изучающих немецкий язык на факт различного синтаксического поведения базисных глаголов (*kommen, gehen, laufen, kehren* и др.) и приставочных глаголов (*ankommen, eingehen, einlaufen, einkehren* и др.).

Gestern ist er in der Stadt angekommen. Er kam in die Stadt. Der Brief ist hier angelangt. Ich kann nicht bis zur Lampe langen. Die Delegation ist hier eingetroffen. Er trifft ins Schwarze. Viel Post ist in der Redaktion eingelaufen. Er läuft durch den Park.

С глаголами *einfahren, einlaufen* возможны субъекты особых лексических групп существительных, например, машины, пароходы, поезда, вагоны, тележки, всевозможные транспортные средства, в качестве субъекта при последнем из названных глаголов появляются, кроме того, существительные, обозначающие корреспонденцию. С этими глаголами встречаются также обстоятельства направления, если в предложении есть смысловые элементы, уточняющие длительность процесса, например: *Das Schiff ist langsam in den Hafen eingelaufen.*

II. Глаголы, обозначающие изменение положения субъекта (типа «сесть», «лечь», «броситься»), сопровождаются в немецком языке предложным винительным или наречиями направления. Многие из этих глаголов маркируются возвратными местоимениями. Употребление локальных обстоятельств не противоречит в этом

случае нормам русского языка, и учащиеся легко справляются с усвоением данной конструкции.

Однако эти же глаголы с отделяемыми приставками локального характера (an, ein, auf, vor, nieder, hin и др.), противореча логике, отвечают в немецком языке на вопрос «где?» и, следовательно, определяют собой, как и глаголы «прибытия», статику субъекта.

Приставки, как известно, развились из локальных наречий, которые, являясь постоянным спутником глагола, начали сливаться с ним еще в готский период языка. Пространственное значение приставок an, ein, auf, vor и др. усиливается часто наречиями hin, her, подчеркивающими локальный характер приставок и уточняющими направленность действия относительно лица (наблюдателя) или относительно места, где оно происходит. Приставки nieder, hin не приобрели, в отличие от упомянутых выше, других значений и не нуждаются в каких-либо дополнительных пространственных уточнителях.

У глаголов типа sich niederlegen, sich, niedersetzen, sich hinsetzen, sich niederlassen, sich aufstellen, sich einfinden, vorfahren направленность наличествует уже в приставке и чтобы избежать повторения (направленность в приставке, с одной стороны, и направленность в предложной аккузативной конструкции или в наречии направления, с другой), немецкий язык выбирает в этом случае предложный, дательный или наречие места.

Er legte sich unter einem Baum nieder. Er setzte sich an diesem Ort nieder. Der Hund geht in den Hof und setzt sich dort hin. Sie hatte sich am Tisch niedergelassen. Er stellte sich in der Mitte des Zimmers auf. Der Wagen fährt vor dem Schloß vor.

Мы предлагаем решить несколько текстов, которые помогут закрепить данное явление немецкого языка. Задания располагаются так, что обучающийся может каждый свой ответ проверить с помощью ключа, предлагаемого тут же. Важным для выполнения заданий является так называемая «контрольная маска» — узкая полоска бумаги в 4—5 см, которая прикрывает контрольные слова, расположенные слева. Прочитав задание (вопросительное или неполное предложение), учащийся дает ответ или дополняет предложение недостающими элементами, а затем, передвигая «маску» сверху вниз на

одну строчку, получает контрольный ответ на тренируемую модель. Лексика в ответе может не совпадать при выполнении самостоятельного задания и контроля, не грамматическая модель должна повторяться. Цифры справа нумеруют задания, по мере выполнения их и правильного воспроизведения конструкций учащийся зачеркивает номера предложений, которые усвоены им, и возвращается только к тем предложениям, которые следует повторить, чтобы усвоить конструкцию. Затем предлагается перевод предложений с русского языка на немецкий. Проверить правильность перевода помогают задания, выполненные с помощью «контрольной маски», так как во втором задании предлагаются предложения, отмеченные в первом номерами. Предлагается, как и в первом случае, зачеркивать номера предложений, если перевод сделан правильно, и оставлять неотмеченными те фразы, которые имеют лексические и грамматические неточности.

#### Wo kommt er an?

dem Dorf	Er kommt auf — an.	1
unserer Heimat	Die Delegation kommt in — an.	2
	Ist er auf dem Gipfel angekommen?	
darauf	Nein, er ist — nicht angekommen.	
	Wollte dein Freund irgendwo ankommen?	
nirgends	Nein, er wollte — ankommen.	
hier	Ja, er wollte bestimmt — ankommen.	3
	Ist er schon an seinem Ziel angelangt?	
an dem Ziel	Ja, er ist schon — angelangt.	4
in der Redak—	Viele Briefe sind — angelangt.	5
tion		
	Wo kehrte er ein?	
dem Cafe	Er kehrte in — ein.	6
in der Gast—	Sie kehren wieder — ein.	
stätte		
in dem Gasthof	Der Unbekannte kehrte — ein.	7
	Wo sind sie eingetroffen?	
zu Hause	Sie sind — eingetroffen.	8
dem Lande	Die Gruppe der Kinder ist auf —	9
	eingetroffen.	
unserer Stadt	Sie sind in — eingetroffen.	10
hier	Alle sind — eingetroffen.	
	Wo sind zwei Wagen eingefahren?	
dem Hof	Zwei Wagen sind in — eingefahren.	11
in unserem	Drei Schiffe sind — eingefahren.	12
Hafen		

vor dem Theater	Der Wagen fährt — vor.	13
seinem Wirt	Wo legt sich der Hund nieder?	14
der Bank	Der Hund legt sich neben — nieder.	15
	Alle Kinder setzen sich auf — nieder.	
	Legt er sich wieder unter dem Baum nieder?	
dem Gras	Nein, er legt sich auf — nieder.	16
der Klasse	Er hat sich vor — aufgestellt.	17
dem Tor	Er stellte sich an — hin.	
zu Boden	Er warf sich — nieder.	18
der Treppe	Er ist auf — hingefallen.	19
wo	Keiner weiß, — er hingegangen ist.	20
der Treppe	Wer ist auf — hingestürzt?	21
dort	Ist jemand — hingestürzt?	
dem Eis	Er ist auf — hingefallen.	22
an diesem Ort	Ich weiß nicht, ob er sich — für immer niedergesetzt hat.	23
am Tisch	Er hat sich — niedergelassen.	24
an Ort und Stelle	Haben sich alle hier eingefunden?	
	Ja, alle haben sich — eingefunden.	25
in Riga	Wann sind sie in Riga weggefahren?	
in Moskau	Wir sind um 6 Uhr — weggefahren.	26
Dresden	Der Zug fährt — ab.	27
dem Sofa	Der Zug fährt von — ab.	
einem Baum	Der Hund kroch unter — hervor.	
dem (den) Stuhl	Plötzlich kam er hinter — hervor.	28
wo	Er setzte sich auf — nieder.	
der Insel	Ich weiß nicht, — er sich hingestellt hat.	
der Bühne	Die Touristen landeten auf — Er schlug auf — lang hin.	

Он прибывает в деревню (приезжает).	1
Делегация прибывает в нашу страну.	2
Да, он конечно хотел попасть сюда.	3
Да, он уже достиг цели.	4
В редакцию пришло много писем.	5
Он завернул в кафе.	6
Незнакомец завернул в гостиницу.	7
Они прибыли домой.	8
Группа детей прибыла в деревню.	9
Они прибыли в наш город.	10
Две машины въехали во двор.	11
Три парохода прибыли в наш порт.	12
Машина ходит перед зданием театра.	13
Собака ложится возле своего хозяина.	14
Все дети садятся на скамейку.	15
Нет, он ложится в траве.	16
Он встал перед классом.	17
Он бросился на землю.	18
Он упал на лестницу (на лестнице).	19
Никто не знает, куда он делся.	20
Кто упал на лестнице?	21
Он упал на лед.	22
Я не знаю, навсегда ли он остался здесь.	23

Он опустился у стола.	24
Да, все объявились на месте.	25
Мы выезжали из Риги в шесть часов.	26
Поезд уезжает из Москвы.	27
Вдруг он появился из-за дерева.	28

/

\_\_\_\_\_

М. П. Семенюк, М. П. Мансуров

## К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ МЕСТОИМЕНИЙ

Неопределенные местоимения *some* и *any* широко распространены в современном английском языке: их частотность приближается к частотности артиклей, причем они употребляются в самых разнообразных функциях. Эти слова представляют большой интерес для преподавателей английского языка, так как вызывают затруднения при обучении русских английскому языку, что объясняется отсутствием в русском языке соответствующей грамматической категории.

В лингвистической литературе описание *some* и *any* отличается разногласиями по многим вопросам, связанным как с их лексико-грамматическими свойствами, так и их местом в системе языка. Одни исследователи называют их неопределенными числительными<sup>1</sup> или количественными прилагательными<sup>2</sup>, другие — неопределенными или частичными местоимениями<sup>3</sup>. Многие исследователи вслед за Г. Суитом и О. Есперсеном считают *some* и *any* неопределенными местоимениями только тогда, когда они функционируют как существительные, и прилагательными, когда они употребляются в сочетании с существительными.

Такая пестрота мнений объясняется поведением слов

---

<sup>1</sup> Zamprecht A. Grammatik der englischen Sprache, Berlin, 1956.

<sup>2</sup> Nesfield J. Idiom, Grammar and Synthesis, London, 1930.

<sup>3</sup> McPeck J. and Wright A. Handbook of Englisch, N. Y., 1956.

some и any в речи: отличаясь большой употребляемостью, они соотносятся с различными частями речи, т. е. характеризуются синтаксической полифункциональностью.

В современной советской англистике проблема слов some и any остается до сих пор мало разработанной. Единственное исследование в этом плане было проведено А. П. Шапкиным<sup>4</sup>. Его работа посвящена изучению семантики и дистрибуции местоимений some и any в английском языке XX века.

Обследование текста длиной в два миллиона словоупотреблений по четырем стилевым разновидностям письменного английского языка выявило несколько больший объем употребления some (58,9% от всех зафиксированных случаев употребления) по сравнению с any (41,1%). Было также установлено, что some и any в речи соотносятся с тремя классами слов: 1) субстантивными местоимениями (т. е. местоимениями, которые функционируют в речи самостоятельно, без сопровождения существительного); 2) присубстантивными местоимениями (т. е. местоимениями, способными функционировать в речи только в сочетании с существительными); 3) местоименными наречиями.

Остановимся кратко на лексико-грамматической характеристике данных трех функционально-синтаксических вариантов some и any.

Функционируя как субстантивные местоимения, some и any характеризуются абсолютным употреблением (т. е. без сочетаемости с существительным) в аналогичных с существительными позициях. От существительных формально они отличаются тем, что не имеют грамматических категорий числа и падежа, не сочетаются с артиклем и не принимают впереди стоящего определения. В качестве субстантивных местоимений some и any могут функционировать как: 1) самостоятельные местоимения: «Any who are in trouble stay here» (Hemingway, 9, 325); 2) анафорические местоимения: «The streets were much less crowded now, some were quite deserted», (Cronin, 7, 295); 3) самостоятельно-анафорические в составе слитного сочетания some/any + of + детермина-

---

<sup>4</sup> Шапкин А. П. Многозначность some и any в английском языке XX века. Автореф. канд. дисс., М., 1963.



тив+субстантивный член: «Some of the miners nodded» (Carter, 6, 517); 4) заместители: «Mr Antolini forgot to lend me some (pyjamas)» (Salinger, 13, 193).

Как самостоятельные местоимения *some* и *any* характеризуются отсутствием antecedента, преимущественной функцией подлежащего в предложении, сочетаемостью с личным глаголом в Present и Past, употреблением в утвердительном и отрицательном типах предложений и коррелятивным употреблением с *others*.

Анафорические *some* и *any* отличаются от самостоятельных наличием многократного повтора и antecedента, с которым они находятся в отношениях грамматического тождества и материально-смысловой идентичности.

Самостоятельно-анафорическим *some* и *any* свойственно употребление только в составе слитного количественно-выделительного словосочетания. Их отличительными признаками являются факультативность antecedента, отсутствие повтора, отрицательная сочетаемость с определениями и широкое употребление во всех синтаксических функциях существительного.

Как заместители *some* и *any* сближаются с *one* и *that* в аналогичной функции. Они способны замещать в речи как словосочетания, так и отдельные слова. От других рассмотренных подвариантов они отграничиваются свободной сочетаемостью с личным глаголом в любой временной форме, преимущественной функцией дополнения, строгой зависимостью от типа предложения.

Необходимо отметить, что субстантивный вариант *some* и *any* имеет лексическое значение только количественной неопределенности, значение качественной неопределенности не передается. Количественная неопределенность находит разное выражение в лексическом значении субстантивных *some* и *any*. Так, местоимение *some* имеет лексическое значение неопределенной части целого. Подобно существительным множественности, оно выражает значение множественного числа, что выявляется из регулярной сочетаемости *some* с личным глаголом в форме множественного числа. В плане противопоставления множественности единичности субстантивный вариант *some* соотносится с числительным *one*.

Субстантивное местоимение *any* имеет значение не-

определенного количества от единицы до полного охвата и обладает омонимичными формами единственного и множественного числа аналогично существительным deer и sheep, выявляемыми из сочетаемости с соответствующими числовыми формами личного глагола и анафорическими местоимениями. Например: 1) «If any of the words listed as pronouns is used with an indicator, it is considered a noun» (Brown, 5, 86); 2) «If any of these game fish are to stay in these lakes, there'll have to be a closed season for years to give them a chance to catch up» (Aldridge, 1, 140).

Следовательно, мы можем прийти к заключению, что субстантивные some и any не являются синонимами, так как обладают различным лексическим значением и дистрибуцией и потому не могут взаимозаменяться.

Перейдем к рассмотрению второго варианта употребления some и any—присубстантивным, являющегося наиболее распространенным. Он составляет 66,7% от общего числа употреблений данных местоимений в речи. В советской и зарубежной англистике some и any в присубстантивном употреблении называют адъективными местоимениями или прилагательными. Исследование семантики и функций этих слов в составе субстантивных словосочетаний, проведенное А. П. Шапкиным, убедительно показывает, что some и any формально отграничиваются от прилагательных свойствами, присущими всем детерминативам (например, фиксированная позиция и свойство взаимоисключения, предопределяющее наличие в сочетании только одного из детерминативов, отличает их от прилагательного). Таким образом, своеобразие some и any в данном употреблении заключается в том, что они входят в класс детерминативов. Как известно, класс детерминативов подразделяется на 2 подкласса: определенные и неопределенные. Some и any относятся к подклассу неопределенных детерминативов, в состав которых, кроме них, входят a/an, another, every, either, neither, each, no, enough, much. В отличие от ведущего члена этого подкласса (неопределенного артикля) some и any обладают более самостоятельным значением. Их семантику составляет неопределенность, так или иначе отраженная в указании на количественный или качественный признак соотносительных с ними существительных.

Материал проведенных исследований показывает, что присубстантивное *some* многозначно. В речи оно может реализовать или значение неопределенного количества, или значение неопределенного качества, причем реализация значений *some* не зависит от типа предложений. В значении неопределенного количества местоимение *some* как в присубстантивном употреблении, так и в субстантивном не сочетается с исчисляемым существительными в единственном числе. В значении же неопределенного качества *some* обладает неограниченной сочетаемостью: оно может сочетаться с абстрактными, вещественными и конкретными исчисляемыми существительными. Например: «He came in wearing a suit of some summer fabric» (Wilson, 16, 341); 2) «Put on some shoes» (Heym, 10, 617).

Сочетаясь в этом значении с исчисляемыми существительными в единственном числе, *some* означает, по словам Экерсли, «a particular but unindefinite person or thing»<sup>5</sup>, выступая, фактически, в качестве неопределенного артикля. Например: «He arrived with some old book, that he had picked up at a second-hand book-shop»<sup>6</sup>.

В данном случае сочетание «some old book» может с полным правом быть заменено сочетанием «an old book». Следует также указать, что в сочетании с вещественными существительными местоимение *some* выражает значение неопределенной части целого *will you give me some bread* и передается русским родительным падежом (хлеба).

Многозначность присубстантивного *any* основана на обобщении значений неопределенного количества и качества, например: «much, or any, help» (Beeton, 4, 77); «clear, or any, thought»\* (Amis, 2, 58). Необходимо отметить, что реализация значений присубстантивного *any* зависит от типа предложения: так, в утвердительных и отрицательных предложениях до отрицательного слова присубстантивное *any* реализует значение обобщенно-неопределенного качества с оттенком распреде-

<sup>5</sup> Eckersley C. E. and Eckersley J. M. A Comprehensive English Grammar for foreign students. The University Press Aberdeen, 1960, p. 129.

<sup>6</sup> Eckersley C. E. and Eckersley J. M. Op. cit., p. 129.

лительности. Например: «Her opinion on any subject was not starting» (Dreiser 8,99). В отрицательных предложениях после отрицания и в утвердительных предложениях после слов с отрицательным значением *any* выражает полноту количественного охвата без обобщения и распределительности: «Remove any skin and bone and flake the fish finely» (Beeton, 4, 769).

Следует особенно подчеркнуть, что проведенные исследования показывают: в речи нет свободной взаимозаменяемости присубстантивных *some* и *any*, так как они обладают различными лексическими значениями, в которых обобщены разные стороны количественно-качественной неопределенности: *some* всегда выражает некую ограниченную часть целого и подчеркивает количественную неполноту, тогда как *any* через отрицание единичности стремится к значению полноты охвата.

Полифункциональные неопределенные местоимения *some* и *any*, кроме субстантивного и присубстантивного функционально-синтаксических вариантов, имеют также и адвербиальный, который составляет 11,3% от общего числа употреблений обоих местоимений. Адвербиальное употребление представляет собой расширение сферы функционального варьирования исследуемых слов. Оно не нарушает единства лексических значений *some* и *any*, которые в речи могут использоваться во всех позициях для реализации адвербиального значения степени признака и процесса в приглагольном, приадективном и приадвербиальном употреблении. Например: 1) приглагольное употребление: «I haven't change any» (London, 11, 243); «Let me sleep some» (Heym, 10, 181); приадективное употребление: «But why cut out everything any good» (Balchin, 3, 174); 3) приадвербиальное употребление: «They didn't feed you any too well» (Heym, 10, 704).

Исследуя употребление *some* и *any* в речи, нельзя пройти мимо довольно частотных сочетаний *some more* и *any more*, причем последний в три раза употребительнее первого. Это связано с наличием семантических сдвигов у сочетания *any more*, что привело к двум новообразованиям: прилагательное употребление *any more* в утвердительных предложениях, после слов с отрицательной окраской явилось толчком для развития нового временного значения «теперь» у сочетания *any more*.

Например, в предложении: «She rarely slept any more in the cave» (London, 11, 92) any more указывает не на прекращение процесса, а на время протекания его с конкретным противопоставлением данного периода времени прошлому. Второй сдвиг привел к образованию сложного сравнительного союза any more than со значением отрицательного уравнения. Этот союз употребляется для соединения двух предложений в сложносочиненном предложении: первое предложение является либо обязательно отрицательным, либо имеет негативную окраску, второе — утвердительное по форме и отрицательное по подержанию. Например: «What has your knack of fine talking to do with the truth, any more than playing the organ has?» (Shaw, 14, 105).

В заключение можно сделать следующий вывод: неопределенные местоимения some и any в современном английском языке характеризуются сложной лексико-грамматической структурой и полифункциональностью, причем своеобразие последней заключается в том, что превалирует служебная функция детерминативов и субстантивных слов — заместителей. Отсюда и вытекают методические задачи: необходимо обучить учащихся правильному субстантивному и присубстантивному употреблению в речи неопределенных местоимений some и any.

Относительного традиционного мнения об употреблении some в утвердительных, а any в отрицательных и вопросительных предложениях материал нашего исследования показывает, что употребление some и any в итоге всегда обусловлено не типом предложения, а собственным значением этих местоимений, т. е. some, употребляясь чаще, но не исключительно в утвердительных предложениях, может также употребляться в вопросительных и отрицательных предложениях. То же самое можно сказать и о местоимении any, которое может употребляться не только в отрицательных и вопросительных, но и в утвердительных предложениях.

#### Список источников цитируемых примеров

1. Aldridge J. The Hunter. M., 1959.
2. Amis K. Lucky Jim. L., 1957.
3. Balchin N. The Small Back Room. L., 1958.

4. Beeton J. *Cookery and Household Management*. L., 1960.
  5. Brown D. et. al. *Form in Modern English*. N. Y., 1958.
  6. Carter D. *Fatherless Sons*. M., 1957.
  7. Cronin A. *The Green Years*. Boston, 1945.
  8. Dreiser Th. *Sister Carrie*. M., 1959.
  9. Hemingway E. *A Farewell to Arms*. Stockholm, 1947.
  10. Heym S. *The Crusaders*. M., 1951.
  11. London J. *Martin Eden*. v. II. Leipzig, 1913.
  12. London J. *White Fang*. Nelson and Sons. London, 1915.
  13. Salinger J. D. *The Catcher in the Rye*. M., 1968.
  14. Shaw B. *Plays. Pleasant and Unpleasant*. v. II L., 1960.
  15. West A. *A Goold Man Fallen Among Fabians*. L., 1950.
  16. Wilson M. *Live with Lightning*. M., 1957.
-

Н. М. Костогрыз, Э. С. Сопова, В. Л. Селянина

## **АНАЛИЗ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА (на материале английского языка)**

Программа по иностранным языкам для средней школы предусматривает, в частности, обучение учащихся чтению с полным пониманием несложных научно-популярных, общественно-политических и художественных текстов<sup>1</sup>. И хотя для развития у школьников этого вида речевой деятельности используются тексты более легкие, чем в вузе, все же есть возможность применять какие-то общие для школы и вуза приемы обучения.

Принципиально одинаковый подход к разному текстовому материалу может оказаться полезным как для учителя иностранного языка в школе, так и для преподавателя вузовской кафедры: учащийся будет продолжать изучение языка в вузе, пользуясь уже приобретенными навыками.

Важной предпосылкой понимания предложения является осмысление его грамматической структуры, взаимоотношений между словоформами и их сочетаниями как составляющими текста. Какие типы составляющих оформляют предложение, как и для чего должен включать их реципиент, изучающий язык, — все это должно быть рассмотрено в аспекте оптимизации обучения речевой деятельности.

Целью чтения любого текста, как и слушания устной речи, является установление смысла сообщения, заклю-

---

<sup>1</sup> Программы средней школы на 1974/75 учебный год. Иностранные языки. М., «Просвещение», 1974.

ченного в тексте<sup>2</sup>. Чтение текста на иностранном языке нашим реципиентом не означает его непосредственного восприятия, т. е. здесь нет еще прямого перехода «текст—смысл». Реципиенту приходится сначала обнаружить разные типы лексической, грамматической и логической связи, которые объединяют скопления, своеобразные нанизывания словоформ и предложений. Все это возможно лишь через формальное членение предложения на части, которое необходимо в силу того, что реципиент не в состоянии выделить на начальном периоде обучения этому виду речевой деятельности семантические компоненты целых частей предложения. Надо увидеть модель предложения, его каркас, а затем выделить его ингредиенты. Только в результате всестороннего анализа формы и последующих операций синтеза смысла множества предложений реципиент будет в состоянии определить прагматическую установку текста<sup>3</sup>, декодировать сообщение в целом<sup>4</sup>, а не мучительно «перевести» некоторое количество предложений.

О членении предложения написано очень много в методической литературе. Самый простой, но далеко не самый полезный с точки зрения потребителя информации прием членения предложения — это разбиение его на составляющие словоформы. Применительно к иностранному языку эта методика разбора оказалась несостоятельной и малопопулярной. Большинство авторов предлагает синтаксический разбор, независимо от того, исходит ли читающий из смысла или из формы анализируемых единиц текста. Практика обучения чтению и пониманию текста показывает, однако, что «пропускание» словоформ и их сцепление через «синтаксический коридор», как и анализ отдельных словоформ вне связи с их правым и левым окружением, весьма слабо содействует развитию у реципиента способности непосредственно воспринимать смысл текста.

<sup>2</sup> См.: Касевич В. Б. О восприятии речи. — «Вопросы языкознания», 1974, № 4.

<sup>3</sup> Об особенностях текста см.: Гальперин И. Р. О понятии «текст». — В сб.: Лингвистика текста. Материалы межвузовской конференции. Ч. I. М., 1974; он же. О понятии «текст». — «Вопросы языкознания», 1974, № 6.

<sup>4</sup> Богатый материал по этому вопросу есть в кн.: Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). Л., «Просвещение», 1973.



Требуются такие алгоритмы учебного анализа формы языкового выражения, которые лишь незначительно опережали бы действия, направленные на поиск смысла сообщения в условиях ограниченного знания лексики, и постепенно совмещались бы с ними.

Взяв за основу тезис, высказанный ранее на материале немецкого языка<sup>5</sup>, мы выдвинули гипотезу о возможности отказаться от обязательного синтаксического осмысления составляющих предложения в английском тексте и членить предложение в линейной последовательности на ингредиенты размером обычно больше, чем в одну словоформу. Предварительно был проведен лингвистический эксперимент. Для эксперимента были взяты тексты из английских научных журналов по металлургии и из газеты «Moscow News». Цель эксперимента — получить основные формальные признаки границ словосочетаний и словоформ, не входящих в словосочетания. Поскольку речь идет об алгоритме не для машины, а для человека, то при определении формальных границ ингредиентов текста мы не только исходим из формы в широком смысле слова, но и опираемся в определенной мере на смысловые связи между словоформами текста: ведь человек лучше, чем ЭВМ, решает редкие и разнообразные задачи, в которых заранее трудно предусмотреть ход решения<sup>6</sup>. При вычленении единиц предложения мы встречаемся с явлениями, которые допускают двойное членение, так как не имеют четко выраженного синтаксического «шва».

Учитывая значительную силу связи последующих словоформ с предыдущими, их своего рода несамостоятельность без левого окружения, мы решили не предусматривать обязательного дробления таких крупных синтагматических образований. Например: **Concern for a steady improvement in the material and cultural standards of the people was, and remains, the supreme**

---

<sup>5</sup> Береснев С. Д. Несинтаксическое членение предложения — предпосылка понимания научного текста. — В сб.: Методические материалы по преподаванию языков в сельскохозяйственных вузах. М., изд. МВА, 1971.

<sup>6</sup> Пиотровский Р. Г. Экстралингвистические и внутриязыковые вопросы при переработке текста в системе «человек—машина—человек». — В сб.: Вопросы социальной лингвистики. Л., «Наука», 1969, с. 45.

objective of the Communist Party and the Soviet Government and the Soviet state. Принимая их за одну единицу, реципиент при опоре на избыточность научного текста и предсказуемость его элементов легче постигает структуру высказывания и скорее понимает смысл сообщения.

С учетом всех этих обстоятельств текст любой длины разлагается без остатка на составляющие двух видов: 1) однокомпонентные (т. е. словоформы, не входящие в состав словосочетаний и функционирующие самостоятельно); 2) многокомпонентные (т. е. группы словоформ, образующие словосочетания разных структурных типов).

К первой группе относятся: местоимения *it, this (these); which, little*; союзы *and, but, if, or, when, that, than, as, for, because*; наречия *where, however, therefore, thereby, perhaps, rather, thus*; ряд существительных без определения.

Вторую группу составляют структуры: прилагательное+существительное; местоимение+существительное; причастие (1-е или 2-е) +существительное; существительное+существительное; наречие+глагол; клишеобразные сочетания типа *as noted as before* и т. п. К числу словосочетаний с позиции получателя сообщения приходится отнести и ряд синтаксических композиций, как-то: обособленные обстоятельства и определительные обороты, сложные дополнения и, конечно, все фразеологические и фразеологизированные сочетания.

Самыми частотными, по нашей выборке, оказались типы: прилагательное+существительное (два существительных); причастие второе+существительное; существительное+существительное. Примеры: *the basic result; greater labour productivity; the power industry; the branches of industry*.

Чтобы выработать стратегию именно такого «крупноблочного» членения предложения, мы стремимся найти возможно больше формальных признаков границ ингредиентов предложения. Каковы же эти признаки?

Прежде всего, в пределах предложения (от точки до точки) выделяем несколько элементарных предложений<sup>7</sup>. Элементарные предложения соединены друг с дру-

<sup>7</sup> Термин Адмони В. Г. см.: Адмони В. Г. Исторический синтаксис немецкого языка. М., 1963; он же. Пути развития грамматического строя в немецком языке. М., «Высшая школа», 1973.

гом либо союзами (сочинительными и подчинительными), либо союзными словами, либо просто запятыми. Каждое элементарное предложение делится на две половины — левую и правую. Основанием такого деления является личная форма глагола.

Слева от личной формы обычно располагается «именная» часть предложения, т. е. субъектная, а справа — «глагольная», т. е. предикативная. Та и другая части не отличаются равной длиной по количеству словоформ. Как правило, правая часть более громоздка, чем левая, и труднее поддается формальному членению на составляющие. Иногда левая половина предложения оказывается «пустой» (например, при обороте *there is* (*age, was, were*), который соответствует в языке реципиента одной смысловой и формальной единице).

Среди составных частей правой половины предложения преобладают: прямое дополнение в виде двух и более словоформ, инфинитивные и герундиальные обороты, разные виды обстоятельств и др. Признаком границ начала словосочетаний можно считать наличие предлога. Так, в обследованной нами выборке (500 предложений) предложное дополнение преобладает. Первое место занимает дополнение с предлогом *for* (30%), за ним следуют дополнения с предлогами *in, by/with, from, on, per, between, of* (в значении «из»).

Но предлог *of* (как способ выражения принадлежности) нельзя считать началом словосочетания. Наоборот, словоформы справа от него являются продолжением словосочетания, ибо без словоформы слева они семантически несамостоятельны (например, *the means of consumption*). Здесь, как видим, учащийся привлекает не только формальный, но и смысловой критерий.

Конечно, для выявления границ составляющих текста и для формализации этого процесса требуется специальное исследование и изложение результатов в виде особого сообщения. Нам же хотелось обратить внимание учителей на возможность и большую эффективность нетрадиционного разбора предложения, если мы учим учащегося не «осознанию своего мышления» (по Щербе), а поиску смысла, заключенного в тексте на иностранном языке.

Предварительный результат опытного преподавания в группах студентов неязыковых вузов и эксперименты,

проведенные в школе, показывают, что человек воспринимает иноязычный текст не по уровням языка (ибо тогда его роль сводилась бы к роли «пассивного детектирующего устройства»), а комплексно, с одновременным анализом разных уровней, что лучше согласуется с общим принципом активности человеческого восприятия<sup>3</sup>.

В пользу этого положения говорит также и тот факт, что учащиеся обладают знаниями хотя бы отдельных сторон, некоторых участков системы языка. Такое непоуровневое восприятие формы текстового сообщения предполагает, в частности, следующее: обладая даже самыми скромными знаниями знаменательных слов, наш реципиент может узнавать личную форму глагола во всех временах действительного и страдательного залога и отличать ее от всех неличных форм; он должен хорошо знать микросистемы слов заполнения — предлоги, союзы, местоимения и их типовые сочетания, а также набор словообразовательных элементов: у реципиента есть осведомленность и в правилах соединения знаменательных слов. Так, в частности, ясно, что прилагательное в английском языке обычно стоит перед определяемым существительным, несмотря на отсутствие материального выражения у определяющего, а после личной формы следуют обычно дополнения (в том числе и с их определениями), которые, хотя и являются самостоятельными словосочетаниями, семантически тесно связаны с личной формой глагола и т. д. Естественно поэтому, что для подготовки учащихся к данному виду речевой деятельности играет большую роль систематизация знаний, превращение их в умения на основе возможно более полной формализации и алгоритмизации процесса анализа текста.

В качестве иллюстрации приведем примеры рекомендуемого нами членения предложения.

1. The combined costs of fuel and oxygen |decreased |as oxygen flow |was increased |to 80.000 cu. ft. per hr., |but |above that level, |combined costs |increased.

2. As |we |take steps to speed up scientific and technical progress |we |must see |to it |that |it |should combine

---

<sup>3</sup> К таким же выводам приходит и Касевич В. Б., обсуждая вопрос о восприятии звучащей речи. См.: Касевич В. Б. Назв. раб., с. 74.

with the rational treatment of natural resources /and  
should not cause dangerous air |and water pollution'or  
exhaust the soil.

---

•

1

Г. А. Добрых, Е. В. Мухаметшина

## ЮРИДИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В НЕМЕЦКОЙ ГАЗЕТЕ И ВОКАБУЛЯР УЧАЩИХСЯ

(об одной возможности расширения потенциального  
словаря школьника)

Одна из задач, стоящая перед преподавателем иностранного языка средней школы, заключается в подготовке учащихся к восприятию немецкого газетного текста. Школьник должен читать и понимать несложные тексты, различные по характеру, извлекая из них необходимую смысловую информацию. Такое умение является важной составной частью практического владения иностранным языком, которого ждут от абитуриентов.

Язык прессы, конечно, обладает определенной спецификой и значительно отличается от языка художественной и научной литературы. Слабо, на наш взгляд, представлена газетная лексика в текстах школьных учебников. Поэтому на первых порах газетные статьи могут представлять определенную трудность для понимания. Но регулярные занятия с газетой позволят учащимся постепенно освоить особенности лексики, грамматики и стиля основных жанров прессы и психологически будут укреплять в них уверенность в накопленных знаниях, ибо газеты и журналы, издаваемые в ГДР, всегда содержат что-то «подлинно немецкое» для учащихся<sup>1</sup>.

Если учитель (особенно это важно на 1-м этапе работы с газетой) построит занятие таким образом, чтобы

---

<sup>1</sup> Подробнее об этом см.: Розен Е. В. На уроке — немецкая газета. М., «Просвещение», 1974.

имеющиеся языковые трудности не оттолкнули учащихся от дальнейшей заинтересованности газетными статьями, то скоро появятся несомненные положительные результаты. Осознание этого придаст учащимся веру в возможность овладения навыками понимания газетного текста. Хорошо известно, как важно для успеха преподавания заинтересовать учащегося. Учащиеся чувствуют удовлетворение от сознания того, что они непосредственно могут получить информацию из «настоящих» немецких газет и журналов, ознакомиться с проблемами, волнующими немецкую молодежь, выразить свое отношение к происходящим международным событиям, получить сведения о развитии литературы и искусства в стране, язык которой они изучают. Чтение немецкой газеты во многом содействует интернациональному воспитанию учащихся — одной из доминирующих задач советской школы.

Мы остановимся на газете «Berliner Zeitung», так как она обладает меньшим форматом, чем газета «Neues Deutschland», содержит большое число информации в лаконичной форме, что позволяет использовать ее на уроках в познавательных и воспитательных целях.

В данном сообщении мы рассмотрим вопрос о том, каким образом можно увеличить потенциальный словарь<sup>2</sup> учащихся, работая с юридическими газетными текстами.

Для рассмотрения мы взяли ряд статей из газеты за 1975 год под рубрикой «Staat und Recht» и «Politik», тематика которых близка тематике текстов школьных учебников по немецкому языку для 9—10-го классов (авторы: Гез Н. И., Штегеман Г. А., Мартенс К. К., Мелкумян Э. Н.).

Лексика языка характеризуется закрепленностью за определенными стилями и жанрами. Она одинаково обслуживает все сферы человеческой жизни. Основным и важнейшим материалом всех стилей языка, а также разговорной и письменной речи, являются общепотребительные слова, которые отличаются богатством значений

---

<sup>2</sup> Имеется в виду «способность узнавать и понимать впервые встречаемые незнакомые слова». См.: Кондратьева В. А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. М., «Высшая школа», 1974, с. 82.

и смысловых оттенков, благодаря чему их стилистические функции весьма разнообразны. Это и не удивительно.

Интересным представляется тот факт, что даже терминологическая лексика, связанная с научным стилем и обладающая свойством строгого логического обозначения предметов и явлений действительности, может с достаточной частотой появляться как в научных, так и в газетных текстах. Часть такой лексики отражена и в текстах школьных учебников для старших классов.

Овладение навыком понимания газетного текста предполагает усвоение учащимися значительного лексического минимума, умение узнавать пройденную ранее лексику, употребленную теперь в другом контексте, умение понимать производные и сложные слова, состоящие из известных компонентов. Если школьники будут знать несколько слов с данными корнями и наборами словообразовательных морфем, они смогут понять и другие однокоренные слова, так как «будучи образованными от корневых слов, большинство производных (в широком смысле) слов оказывается в какой-то степени, прямо или косвенно, семантически связанным со стержневым словом и обладает в современном языке семантической мотивированностью»<sup>3</sup>.

Под семантической мотивированностью слова нами понимается, вслед за М. Д. Степановой и И. И. Чернышевой, «характеристика обозначаемого предмета или явления, вытекающая из значения его частей и семантики той модели, по которой оно образовано»<sup>4</sup>.

Принцип семантической мотивированности во многом облегчает сознательное понимание и запоминание слов, избавляя учащихся от механического заучивания.

Оптимизация усвоения лексического материала включает в себя количественную (встречаемость слов в текстах) и качественную (вероятность запоминания этих слов) стороны.

Как же сделать этот процесс наиболее эффективным? Исследования известных зарубежных и советских линг-

---

<sup>3</sup> См.: Канышева Т. А. Пути работы над словом. — В сб.: Как подготовить интересный урок иностранного языка. М., изд-во ВПШ, 1963, с. 63.

<sup>4</sup> Степанова М. Д., Чернышева И. И. Лексикология современного немецкого языка. М., «Высшая школа», 1962, с. 40.



вистов свидетельствуют о том, что в первую очередь запоминаются слова, которые входят в состав лексических группировок, иными словами, в состав лексических гнезд, в основе которых заложены продуктивные корни, корни с высоким коэффициентом дериватных образований<sup>5</sup>.

Запоминание нового слова в связи с известными происходит благодаря тому, что учащиеся ощущают аналогию между однокоренными словами. «Неорганизованные» слова (термин заимствован у В. А. Кондратьевой), т. е. слова, между которыми не существует логических и семантических связей, запоминаются с трудом.

Например, вслед за словом *Gesetz* (оно есть в тексте учебника для 9-го класса) встретятся однокоренные слова, относящиеся к юридической терминологии — *gesetzlich*, *gesetzlos*, *Gesetzlichkeit*, *Gesetzlosigkeit*, *Gesetzbuch*, *Gesetzgebung*. Узнавание и запоминание их будет уже в значительной степени облегчено, так как общая идея «закона», заключенная в корневом слове *Gesetz*, способствует установлению семантических связей, семантической мотивированности и смысловому гнезду «закон»):

Юридические газетные тексты располагают своим набором наиболее характерных слов и словосочетаний. Попытаемся в качестве иллюстрации объединить некоторые из них в лексические гнезда.

1. **Recht** (общая идея всех слов, относящихся к этому гнезду «право»):

- 1) **rechtlich** — правовой,
- 2) **rechtlos** — бесправный,
- 3) **Rechtlosigkeit** — бесправие,
- 4) **gerecht** — справедливый,
- 5) **berechtigen** — давать право,

---

<sup>5</sup> По этому вопросу см.: Weisgerber L. *Das Gesetz der Sprache*. Heidelberg, 1951, S. 82; Степанова М. Д. Словообразование современного немецкого языка. М., «Высшая школа», 1953, с. 37; Степанова М. Д. В помощь учителю в практике обучения словообразованию немецкого языка в старших классах. — «Иностранные языки в школе», 1974, № 4, с. 18; Леман-Абрикосов Г. А. Обучение немецкой лексике. М., Учпедгиз, 1958, с. 85; Канышева Т. А. Указ. работа, с. 63; Кондратьева В. А. Указ. работа, с. 65.

- 6) **Gerechtigkeit** — справедливость,
- 7) **rechtmäßig** — оправданный,
- 8) **Rechtsordnung** — правопорядок,
- 9) **Rechtspflege** — правосудие,
- 10) **Rechtspflegeorgan** — орган применения права,
- 11) **Rechtsverhältnisse** — правовые отношения,
- 12) **Rechtsverletzer** — правонарушитель,
- 13) **Rechtsverletzung** — правонарушение,
- 14) **Rechtswissenschaft** — правовая наука.

II. **Gericht** (общая идея всех слов, входящих в гнездо «суд»):

- 1) **gerichtlich** — судебный,
- 2) **Gerichtsbehörde** — судебная инстанция,
- 3) **Gerichtshof** — суд, трибунал,
- 4) **Gerichtsordnung** — судебный порядок,
- 5) **Gerichtsmedizin** — судебная медицина,
- 6) **Gerichtsverfahren** — судопроизводство,
- 7) **Gerichtssaal** — зал заседаний суда,
- 8) **Gerichtssitzung** — заседание суда,
- 9) **Gerichtsurteil** — приговор суда.

«Запоминание гнездовой лексики обеспечивается не ее частой повторяемостью, а накоплением избыточной информации по данному гнезду»<sup>6</sup>.

Предварительные обследования показывают, что основную информативную нагрузку юридического газетного текста несут гнездовые слова, и это во многом облегчает распознавание их образа при чтении текста.

Привлекая газетный материал для дополнительного чтения и используя методику систематизации лексики по гнездовому принципу, учитель может значительно расширить потенциальный словарь учащихся, что так важно для выработки у учащихся стратегии чтения и непосредственного понимания общественно-политического текста.

---

<sup>6</sup> Кондратьева В. А. Указ. работа, с. 109.

И. Н. Кудинова.

## **К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ВЕЧЕРНЕМ ОТДЕЛЕНИИ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Вопросу подготовки специалистов без отрыва от производства в настоящее время уделяется серьезное внимание. Директивами XXV съезда КПСС по пятилетнему плану развития народного хозяйства СССР на 1976—1980 гг. перед высшей школой поставлены задачи — развивать высшее и среднее специальное образование в соответствии с требованиями научно-технического прогресса, постоянно работать над вопросами повышения качества подготовки выпускаемых специалистов, систематически совершенствовать научную организацию учебного процесса.

Проблема обучения иностранному языку на вечернем отделении языкового вуза в настоящее время не является достаточно изученной. Она нуждается в дальнейшей разработке с учетом всех тех факторов, которые действуют в процессе обучения студентов-вечерников иностранному языку. Процесс обучения без отрыва от производства глубоко специфичен. Как справедливо отмечает Э. М. Сировский, для него характерно «несоответствие между возрастными особенностями студентов (а следовательно; возрастными особенностями памяти) и необходимостью усвоения большого количества информации, между необходимым и имеющимся в наличии минимальным бюджетом свободного времени, противоречия в психологических сдвигах, выражающиеся в утомляемости, между необходимой и имеющейся

мотивацией выбора обучения и направленности интересов»<sup>1</sup>.

При обучении иностранному языку студентов-вечерников на процесс овладения иностранной речью большее влияние, чем на студентов дневного отделения, оказывают такие негативные факторы, как физическое и умственное утомление, которое ведет к замедлению ответных реакций, раздражимости, сонливости, неуверенности в восприятии, рассеиванию внимания, скованности и робости в говорении на иностранном языке в присутствии других.

В связи с этим возникает необходимость организовать учебный процесс на вечернем отделении с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, соотношения их производственного и учебного времени. Необходима в учебном процессе организация способов максимально получения обучаемыми информации при минимуме затрат времени. Непременным условием успешности обучения иностранному языку студентов-вечерников должно стать снятие всех тех факторов негативного характера, которые во многом тормозят процесс овладения иноязычной речью студентами данной формы обучения. Необходимость интенсификации процесса обучения иностранному языку на вечернем отделении языкового вуза очевидна. Эта проблема не может быть решена только одной методикой. Неоценимый вклад в решение этой проблемы вносит психология, ряд полужений которой способствует оптимизации обучения иностранному языку.

Как справедливо замечает А. Г. Ковалев, «активность рассматривается в психологии как основное и в то же время первичное свойство всего живого»<sup>2</sup>. Основным условием жизни, физического, умственного, эстетического развития человека является его активность, прежде всего трудовая. Существенной особенностью всего познавательного процесса также является активность личности. «Сознание, как специфически человеческая форма отражения, создается внешними, не ле-

---

<sup>1</sup> Сировский Э. М. Социально-психологические и педагогические аспекты процесса обучения без отрыва от производства. — В кн.: Проблемы вечернего обучения (материалы научно-методической конференции). Норильск, 1971, с. 17.

<sup>2</sup> Ковалев А. Г. Психология личности. М., 1965, с. 68.

жащими в сфере самого сознания условиями и сложными общественными формами практической деятельности»<sup>3</sup>. Исходя из этого, умственная деятельность по своему существу является отражением практической деятельности. Изучение иностранного языка не является в этом смысле исключением. Структуру процесса научения определяют два фактора: внешние и внутренние условия научения. Если внешним условиям, зависящим от особенностей в организации учебной деятельности, уделяется достаточно много внимания, то внутренние условия, тесно связанные с психическими закономерностями процесса усвоения и, в частности, процесса овладения иностранной речью, часто еще остаются вне поля зрения проводимых в области методик исследований. Проблема внутренних стимулов в процессе овладения иностранной речью исключительно важна по той причине, что она затрагивает побуждения, стремления, мотивы личности, ее внутреннее отношение к учебной деятельности — все то, что оказывает существенное влияние на процесс научения иностранному языку. Особое значение эта проблема приобретает в условиях вечернего обучения. Дело в том, что обучение взрослого человека иностранному языку происходит в условиях, когда личность его уже достаточно сформировалась. По утверждению А. А. Леонтьева, «психика человека формируется как своего рода единство физиологических предпосылок и знаковых, внечеловеческих, социальных средств. Лишь усваивая эти средства, присваивая их, делая их частью своей личности и своей деятельности, человек становится самим собой, становится человеком»<sup>4</sup>. Родной язык является одним из этих средств, играющим огромную роль в становлении личности человека. В процессе овладения иноязычной речью личность взрослого человека оказывает своеобразное внутреннее сопротивление другому языку, не участвовавшему в становлении его личности, не проникшего в его психическую жизнь. И чем старше человек, тем отчетливее срабатывают защитные психические средства личности, выработанные

---

<sup>3</sup> Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956, с. 9.

<sup>4</sup> Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. М., 1969, с. 207.

против опромного числа оказываемых на личность человека психических воздействий. И только тогда, когда язык становится частью всей структуры личности, действие этих защитных психологических барьеров, «анти-суггестивных барьеров» (термин, предложенный Г. В. Лозановым<sup>5</sup>) прекращается.

Процесс научения взрослого человека иностранному языку будет только тогда успешным, когда его иноязычно-речевая деятельность станет следствием потребности общения в ситуациях, близких к естественным. Справедливо утверждение И. Н. Горелова о том, что «речевая деятельность состоит в неразрывном единстве системы языка с экстралингвистическими факторами, к которым относятся и фрагменты реальной действительности и психологические акты носителя языка»<sup>6</sup>.

В учебном процессе моделировать реальную деятельность возможно с помощью так называемого приема «ролевой игры», «которая предусматривает наличие индивидуальной «маски» для каждого обучающегося»<sup>7</sup>, проблемных ситуаций и мыслительных задач. Все эти средства позволяют обучать речи в процессе самой речевой деятельности, которая возникает как результат принятия определенных решений в ситуации, близкой к конкретной жизненной ситуации. Участвуя в деятельности, вызывающей потребность в речевом общении, взрослый обучающийся ощущает весь процесс обучения как процесс личностный. В этих условиях единицы речи иностранного языка приобретают для него особую значимость в силу того, что они необходимы для решения конкретных задач, выдвинутых определенной ситуацией. Совершенно права Н. А. Давитовская, утверждая, что «личность всегда наиболее полно раскрывается в том, что для каждой личности очень значимо, как она вписывается в систему взаимоотношений

---

<sup>5</sup> Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия. Автореф. докт. дисс. София, 1970.

<sup>6</sup> Горелов И. Н. Проблемы методики обучения в свете общей теории усвоения языка. — В кн.: Проблемы обучения иностранным языкам. Ч. 1. Владимир, 1969, с. 31.

<sup>7</sup> Захаров В. В. Ускоренный курс обучения иностранным языкам. — В сб.: Научно-методический совет по иностранным языкам (инструктивные и служебные материалы). М., 1973, с. 31.

окружающих ее людей»<sup>8</sup>. «Ролевая игра, проблемные ситуации и мыслительные задачи позволяют в значительной степени активизировать обучаемого, так как в условиях, близких к реальной действительности, он побуждается к действию и прежде всего к речевому поступку. Говоря, обучаемый действует, например, радуется, побуждает кого-то к действию, убеждает; что предполагает участие всего организма, его внутренней среды»<sup>9</sup>. Очень важно, что в условиях ролевой игры, например, поддерживается не только интеллектуальная активность обучаемых, но и их мышечная активность, что играет также существенную роль в процессе овладения иноязычной речью. Физиологи пришли к выводу, что скелетно-мышечный тонус тесно связан с двигательным анализатором мозговой сферы и с речевыми центрами коры головного мозга. «Усвоение родной речи происходит на непрерывно и произвольно меняемом фоне нервно-мышечной работы»<sup>10</sup>.

Сказанное о родной речи правильно и для иноязычной речи, поэтому мышечная активность должна поддерживаться и в процессе обучения иноязычной речи, так как мозг обучаемого «как бы вступает в более тесное взаимодействие с окружающей средой, а это в свою очередь не может не сказаться на возбудимости и речевых участков мозговой коры»<sup>11</sup>. Активная же интеллектуальная деятельность субъекта является решающим условием продуктивности произвольного запоминания, значение которого в условиях вечерней формы обучения трудно переоценить. Дело в том, что объем материала, подлежащий запоминанию по иностранному языку, значителен, а бюджет учебного времени ограничен. Кроме того, на процесс запоминания и осмысления ин-

---

<sup>8</sup> Давитовская Н. А. Опыт социально-психологического исследования некоторых аспектов позиции личности. Учен. зап. ЛГПИ им. Герцена. Т. 468, 1971, с. 12.

<sup>9</sup> Бабенко А. П. Содержание и организация работы над устной речью на III курсе языкового вуза. — В кн.: Коммуникативные упражнения для обучения иностранным языкам в школе и вузе. Минск, 1967, с. 18.

<sup>10</sup> Котиков А. З. О влиянии мышечного тонуса на функциональное состояние речевых центров коры головного мозга. — В кн.: Коммуникативные упражнения для обучения иностранным языкам в школе и вузе. Минск, 1967, с. 46.

<sup>11</sup> Котиков А. З., там же, с. 47.

формации, на продуктивность запоминания сказывается утомленность, вялость или излишняя возбудимость студентов-вечерников. Поэтому возможности произвольного запоминания в этих условиях очень ограничены. Следовательно, использование неограниченных резервов непроизвольного запоминания позволяет в значительной степени активизировать весь процесс овладения иностранным языком в условиях вечернего обучения. В условиях «ролевой игры», решения проблемных ситуаций и мыслительных задач процесс непроизвольного запоминания идет очень интенсивно, так как интеллектуальная активность обучаемых значительна. Как утверждает А. А. Смирнов, «с усилением интеллектуальной активности продуктивность непроизвольного запоминания увеличивается»<sup>12</sup>. Но на процесс непроизвольного запоминания существенное влияние оказывают и так называемые средства суггестивного воздействия. По мнению Г. Лозанова, при суггестивном воздействии информация воспринимается подпорогово, неосознанно, что существенно повышает вероятность его запоминания<sup>13</sup>.

Одним из средств суггестирования является авторитет источника информации. Под влиянием авторитетного источника информации, по данным болгарских ученых, процессы начинают протекать на более высоком уровне, обучаемые воспринимают, понимают, запоминают намного больше, чем обыкновенно, поэтому авторитет преподавателя для обучаемых имеет большое значение, так как именно преподаватель является носителем языка, источником информации. Не вызывает сомнения утверждение В. И. Зацепина о том, что значимость преподавателя складывается из его эрудиции, справедливости, доброты, привлекательной внешности, юмора и т. д.<sup>14</sup>. Сама речь преподавателя способствует более интенсивному процессу запоминания, если она достаточно эмоциональна и динамична. Ведь речь имеет не только смысловое содержание, но и эмоционально-личностный подтекст. Обучаемые реагируют не только

---

<sup>12</sup> Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966, с. 122.

<sup>13</sup> Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия, с. 18.

<sup>14</sup> Зацепин В. И. Личные взаимоотношения в коллективе старшеклассников и студентов как условия формирования личности. Учен. зап. ЛГПИ им. Герцена, т. 468, 1971.



на информативную ценность высказывания, но и на целый комплекс сопровождающих это высказывание неспецифических раздражителей, т. е. на мимику, жесты, что связано с моментом высказывания. В это время обеспечивается единство действия всех трех анализаторов: слухового, зрительного и моторного. О том, насколько важна динамическая модель коммуникации, говорит тот факт, что наиболее тесно связанные со значениями слов мимика и жесты утрачиваются при моторной афазии.

Суггестирующее действие оказывает также и обстановка, в которой происходит обучение иностранному языку. В условиях «ролевой игры» в процессе обучения иностранному языку создается атмосфера спокойствия, доброжелательности, непринужденности общения. В такой обстановке обучаемые чувствуют себя раскованно, они испытывают удовольствие от занятий, у них нейтрализуются отрицательные эмоции, связанные с умственной и физической перегрузкой, с состоянием неуверенности в своих знаниях, с пробелами в знаниях предшествующего обучения и т. д., решение проблем, значимых для обучающихся, вызывает интерес. Мы полностью разделяем мнение Н. Ф. Добрынина о том, что интерес «чрезвычайно облегчает ту или иную деятельность, когда она является интересной для данного человека»<sup>15</sup>. Процесс непроизвольного запоминания идет в такой обстановке довольно интенсивно, «запоминание приближается к непосредственному, ненапряженному, естественному детскому запоминанию»<sup>16</sup>.

Сочетание всех этих факторов позволяет в значительной степени преодолеть многие трудности, связанные с вечерней формой обучения и активизировать весь процесс обучения иностранному языку в данных условиях.

---

<sup>15</sup> Добрынин Н. Ф. Проблема активности личности, активности сознания. Учен. зап. МГПИ им. В. П. Потемкина, т. 36, вып. 2, 1954, с. 40.

<sup>16</sup> Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия, с. 43.

**Н. В. Коротких**

**БЕСПЕРЕВОДНОЕ ЧТЕНИЕ В КУРСЕ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

Исходя из задач практического овладения иностранным языком, программа по иностранному языку для неязыковых факультетов ставит перед будущими специалистами в области чтения следующую цель: по окончании курса читать оригинальную литературу по специальности для получения необходимой информации.

Будущему специалисту при работе над оригинальной литературой на иностранном языке точно так же, как и при чтении литературы по специальности на родном языке, потребуется, как правило, два вида чтения: а) ознакомительное чтение, когда нужно узнать, о чем данная работа и получить общее представление о ней и б) изучающее чтение, когда требуется точная и детальная информация, предполагающая серьезную работу над текстом.

Ознакомительное чтение является синтетическим по характеру и означает беглое чтение без обращения к словарю. Изучающее чтение — это по характеру аналитическое чтение (в лучшем случае с элементами анализа), предусматривающее обращение к словарю и справочной литературе, так как в процессе чтения литературы по специальности на иностранном языке специалист, даже после хорошо поставленного вузовского курса иностранного языка, будет неизбежно сталкиваться с трудностями понимания текста, следовательно, он должен овладеть навыками преодоления этих трудностей путем анализа текста и использования справочной

литературы. Однако изучающее чтение должно оставаться чтением, имеющим практическую ценность, т. е. затраченные усилия должны окупаться полученной информацией. Из сказанного следует, что вся система занятий по обучению чтению должна быть построена таким образом, чтобы обеспечить достижение конечных целей. Для овладения обоими видами чтения требуется знание определенного объема грамматического и лексического материала и выработка на этой основе необходимых умений и навыков в чтении. Для овладения любой деятельностью, а чтение является одной из форм речевой деятельности человека, требуется рациональное сочетание тренировки с речевой практикой. «Если рассматривать механизм распознавания текста в процессе чтения, то нетрудно заметить, что он в основном сводится к умению опираться на формальные признаки языковых явлений, т. е. на факты языка, на умение догадаться, что основывается на языковых данных (догадка по составу слова, контекст) и на основе экстралингвистических данных (знание фактов, прошлый опыт и т. п.). Все это достигается в процессе выполнения преимущественно языковых упражнений и практики в виде разных видов чтения»<sup>1</sup>. Известно, что в методике преподавания накоплен положительный опыт работы над грамматическим и лексическим материалом, однако одни языковые упражнения не обеспечивают решения поставленной задачи, так как помимо овладения языковым материалом необходимо научиться пользоваться им для понимания текста при чтении, а это достигается в процессе разнообразных видов чтения, которые должны быть взаимосвязанными и взаимообусловленными в курсе обучения иностранному языку и должны занимать в нем определенное место.

Опыт преподавания показывает, что самыми распространенными видами чтения в неязыковом вузе является аналитическое (реже синтетическое) чтение текстов со снятыми трудностями и аналитическое чтение текстов с неснятыми трудностями. Первый вид чтения — это чте-

---

<sup>1</sup> Миролубов А. А. Разработка теоретических вопросов системы упражнений в советской методике обучения иностранным языкам. — В кн.: Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1973.

ние текстов учебника и адаптированной литературы по специальности. На начальном этапе обучения этому виду чтения предшествует объяснение (или самостоятельное осмысление) грамматического или лексического материала и серия упражнений на его закрепление. На последующих этапах обучения объяснения могут проводиться непосредственно при чтении текста. В этом виде чтения достигнуты неплохие результаты: удовлетворительная скорость чтения и полнота понимания. Но при таком чтении студенты не овладевают навыками самостоятельно преодолевать трудности понимания текста, так как последние снимаются объяснением либо до чтения, либо во время чтения. Поэтому, когда студенты читают сложную литературу по специальности со словарем (самостоятельное аналитическое чтение), то они испытывают значительные трудности. Прежде всего скорость такого чтения ниже допустимой нормы из-за чрезмерного обращения к словарю. Причем в разряд «незнакомых слов» попадают слова из активного словаря, слова, имеющие одинаковые корни в иностранном и русском языках, и, наконец, слова, значение которых можно было бы понять на основе словообразования и по контексту. Одно только количество выписанных слов говорит о том, что на такое чтение уходит масса времени и поэтому оно не может представлять большой практической ценности.

Совершенно очевидно, что учебное аналитическое чтение и даже синтетическое чтение текстов со снятыми трудностями не подготавливают самостоятельного чтения оригинальной литературы, которое бы соответствовало требованиям программы. Существующий пробел между учебным чтением и чтением литературы по специальности должен быть заполнен обильным синтетическим, беспереводным чтением.

Термин «беспереводное чтение» многозначен. Он, прежде всего, обозначает высшую степень владения иностранным языком: при чтении информация извлекается из текста без участия родного языка в качестве посредника. Обучение такому владению иностранным языком на данном этапе не входит в задачу преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Беспереводным является и ознакомительное чтение. Нам бы хотелось подчеркнуть разницу между ознакомительным

(просмотровым) чтением и учебным беспереводным чтением. Эти виды чтения отличаются по своим целям и задачам. Как говорилось выше, целью ознакомительного чтения, как и подобного чтения на родном языке, является получение информации, поэтому здесь требуется развитие навыков быстрой ориентации в тексте, нахождение обобщения, содержащего основные мысли автора, и извлечение информации без каких-либо вспомогательных средств. Материалом для этого вида чтения в конечном итоге может быть любая оригинальная литература по специальности. Но в процессе развития навыков ознакомительного чтения необходимо соблюдать постепенное увеличение языковых трудностей в текстах, учитывая при этом, «что насыщение текстов даже до 30 % незнакомой лексикой дает понимание его общей идеи»<sup>2</sup>.

Беспереводное чтение, о котором пойдет речь дальше, в отличие от беспереводного ознакомительного чтения можно бы назвать беспереводным учебным чтением. Аналитическое чтение само по себе не может подготовить синтетическое чтение. Поэтому целью учебного беспереводного чтения является дальнейшее совершенствование механизма чтения, быстрое и полное извлечение информации из текстов, построенных на известном лексическом и грамматическом материале без обращения к справочной литературе. Этот вид чтения призван обеспечить переход от учебного чтения к чтению оригинальной литературы по специальности. Он является необходимой речевой практикой для закрепления языкового материала учебного чтения, речевым упражнением для самостоятельного аналитического чтения и обеспечивает успешность последнего. Работа над беспереводным чтением начинается в школе, но абитуриент владеет им в недостаточной степени, поэтому на начальном этапе обучения в вузе ему необходимо уделять внимание во время аудиторных занятий. Перенос этого чтения сразу на дом часто приводит к тому, что одни студенты, не имеющие навыков беспереводного чтения, воспринимают это задание несерьезно и не читают текст или читают, не стараясь вникнуть в смысл,

---

<sup>2</sup> Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., «Просвещение», 1973.

другие же читают его со словарем. За чтением учебных текстов, вводящих какой-то новый грамматический или лексический материал, должно следовать беспереводное чтение текстов, включающих тот же грамматический или лексический материал. Но беспереводному чтению не предшествуют объяснения и упражнения до чтения, и перед ним ставится задача извлечь максимум информации за минимальное время. Этому виду чтения уделяется большое внимание. новая программа по иностранному языку для неязыковых вузов делает его обязательным в курсе обучения чтению, предъявляя к нему определенные требования в отношении скорости чтения, полноты понимания и сложности текстов.

Рассмотрим теперь требования к текстам для беспереводного чтения. Эти тексты, как и любые тексты для чтения, должны нести новую информацию, быть доступными и соответствовать интересам и запросам студентов. Программа указывает, что такие тексты тоже могут включать 3—4% незнакомых слов, значение которых можно вывести из контекста, на основе словообразования и по сходству корней в русском и иностранном языках. Первые тексты для беспереводного чтения могут иметь меньший процент незнакомых слов, быть простыми и легкими, но постепенно количество незнакомых слов в тексте должно увеличиваться, так как «10% незнакомых слов почти не влияют на понимание общего содержания, а при 5% понимается и дополнительная информация текстов»<sup>3</sup>.

Легкое обильное чтение способствует совершенствованию техники чтения за счет улучшения звуко-буквенного соотношения и увеличения поля чтения. Постепенное усложнение текстов потребует от студентов больших умственных усилий. Понимая в основном текст беспереводно, они в отдельных случаях будут фиксировать свое внимание на некоторых особенностях языковых форм, чтобы осознать и понять их. Элементы анализа в беспереводном чтении при усложнении текстов не только желательны, они просто необходимы, иначе невозможно подготовить студентов к самостоятельному чтению оригинальной литературы по специальности. По мере усложнения текстов будет наблюдаться более

---

<sup>3</sup> Клычникова З. И. Там же.

частое повторное чтение отдельных частей текстов с целью более глубокого их понимания, но это также не нарушает беспереводного чтения, так как подобное явление обычно имеет место и при чтении на родном языке. Беспереводное чтение способствует закреплению пройденного грамматического и лексического материала, совершенствованию механизма чтения и привычки распознавать значение неизвестных слов в опоре на контекст и формальные признаки словообразования. Постепенное усложнение текстов для беспереводного чтения должно заставить студентов мобилизовать свои усилия для использования полученных знаний, приобретенных умений и навыков при извлечении информации из текстов, должно способствовать переносу умений и навыков в чтении на родном языке в иностранный язык, т. е. совершенствовать прогнозирование в процессе чтения, умение воссоздать целое из частей.

Известно, что в вузе продолжается параллельное обучение технике чтения вслух и про себя. Исходя из особенностей указанных выше видов чтения, можно сделать вывод, что беспереводное чтение — это чтение про себя, так как «владение техникой чтения подразумевает чтение без внешнего озвучивания. Беззвучное чтение означает автоматизацию и свертывание речевых мыслительных процессов, что и делает почти мгновенным перевод зрительно воспринимаемых графем в беззвучную произносимую (внутреннюю) речь»<sup>4</sup>.

Следует заметить, что не рекомендуется читать долго один текст, и это в первую очередь относится к беспереводному чтению. Нужно следить, чтобы текст читался недолго, чтобы не терялся интерес к чтению, чтобы чтение выступало именно в функции передачи определенной информации и протекало бы как естественный процесс получения информации.

Как уже указывалось выше, беспереводному чтению не предшествует объяснение и упражнения, однако до начала беспереводного чтения преподаватель может сделать небольшую вступительную беседу, чтобы определенным образом психологически настроить студентов и подготовить их к чтению. В таком вступлении может иметь место и специальная информация, относящаяся

---

<sup>4</sup> Клычникова З. И. Там же.

к определенной отрасли знаний. Помня, что беспереводное чтение является речевым упражнением, т. е. упражнением, в процессе выполнения которого «произвольное внимание и мышление сосредоточены преимущественно на содержании высказывания, а не на материале для речи и отдельных операциях с ними, как при тренировке»<sup>5</sup>, нельзя давать задание студентам на выделение каких-либо языковых особенностей при чтении текста, так как это будет отвлекать внимание от содержания текста — основной цели беспереводного чтения. Задание должно быть направлено не на сам процесс чтения, а на извлечение из текста основной информации, т. е. должно обеспечить понимание текста. Таких заданий не должно быть много. Назовем наиболее типичные из них: 1) найти в тексте предложения, являющиеся ответом на заданные до чтения вопросы; 2) ответить на заданные вопросы по содержанию текста на родном или иностранном языке; 3) подтвердить или опровергнуть предложенные суждения по тексту; 4) дать свободные ответы по прочитанному тексту; 5) свободно воспроизвести текст на родном языке, на иностранном языке.

Следующие более сложные задания могут потребовать повторного прочтения материала и, следовательно, больше времени: 1) разбить текст на осмысленные части и выделить в них основную мысль; 2) найти обобщение в тексте, выражающее основную мысль автора; 3) озаглавить абзацы своими собственными предложениями; 4) составить план к тексту и др.

Важным вопросом беспереводного чтения является проверка глубины понимания текста студентами. Текст можно считать полностью понятым, если уяснены не только основные мысли, но и конкретное содержание прочитанного. Проверить понимание текста можно вопросами, которые задаются после чтения текста и уславливают полноту его понимания. Однако такие вопросы не должны требовать односложных ответов «да» и «нет», так как на них можно отвечать наугад, и тогда способ проверки будет малоэффективным. Проверить понимание можно правильными и неправильными предложениями. При этом последних должно быть больше,

---

<sup>5</sup> Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. М., «Высшая школа», 1966.



чтобы свести момент случайности до минимума. Неправильное предложение нужно исправлять так, чтобы оно соответствовало содержанию прочитанного. Можно использовать программированный контроль, например, выбор из серии готовых ответов таких, которые соответствуют прочитанному материалу. Свободное воспроизведение текста на родном или иностранном языке, перевод отдельных слов, предложений и абзацев — это также способствует выяснению полноты понимания текста.

Правильно организованное чтение предполагает не только стремление понять прочитанный материал, но и дать ему оценку, сопоставить свои мысли с мыслями автора, прочитанное — с ранее известным, сделать выводы, подвергнуть прочитанный материал критике. Беспереводное чтение должно заканчиваться обсуждением прочитанного. В ходе обсуждения студент должен показать свое отношение к прочитанному, дать свою оценку. Тексты для беспереводного чтения могут стать и материалом для дискуссии, в ходе которой студенты отстаивают свою точку зрения.

Учебное беспереводное чтение является базой для более сложной работы над текстом (реферирование, аннотирование и рецензирование).

---

Г. Н. Бабич

**О РАСПОЗНАВАНИИ СМЕЩЕННОГО ЭПИТЕТА  
ПРИ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**  
(на материале английского языка)

Настоящая статья посвящена вопросу о распознавании и восприятии смещенного эпитета при анализе художественного текста, которому обучают на факультетах иностранных языков.

Хорошо известно, что особенностью художественного текста является его емкость, многоплановость и, вместе с тем, экономия средств выражения, которая объясняется, в основном, своеобразием сочетаемости слов.

Семантическая структура слова в прямом значении, как правило, состоит из небольшого количества семантических элементов. Семантическая структура слов, употребленных в переносном значении, изменяется, что объясняется необычной сочетаемостью, которая, в свою очередь, обуславливает компонентный состав структуры значения, количество семантических компонентов, своеобразие их комбинаторики. Следовательно, семантическая структура слов, употребленных в переносном значении, повторяет семантическую структуру слов в прямом значении, но повторяет не абсолютно, а частично, утрачивая одни семантические компоненты и приобретая другие дифференциальные семантические компоненты.

Необычная сочетаемость вызывает и появление новой семантической информации, которую должен извлечь читатель текста. Под влиянием контекстуальных условий изменяется смысловой объем слова. У слова

появляются дополнительные смысловые оттенки. Слова часто характеризуются наличием семантических осложнений, одним из которых является контекстуальная метафоризация прямого (общепринятого) значения. Переносные значения обычно возникают благодаря перемещению слова в новое лексическое окружение, в необычный для него контекст.

Итак, для раскрытия содержания рассматриваем семантическую структуру слов, то есть их лексико-семантические варианты, обращая особое внимание на слова, выступающие в необычных сочетаниях, изучаем их лексические связи, при которых слова обладают семантической общностью, предполагающей наличие общих семантических компонентов в семном составе денотативных или коннотативных значений. Так, например, прилагательное *husky* обычно является характеристикой хриплых, сиплых звуков. Прямое, номинативное значение данной лексемы, включающее такие компоненты, как «сухость, грубость, резкость», явилось источником частого употребления *husky* фигурально: «Short for his age, though **husky**, Hans wore glasses (Reader's Digest Condensed Books. London, 1959, p. 449); «**Husky** young dandies bowed to young women in long, bright-colored dresses» (McCullers. The Heart is a Lonely Hunter. N. Y., 1968, p. 159). В этом употреблении *husky* вступает в сочетания со словами, относящимися к семантической группе, обозначающей человека, и является характеристикой его внешних данных. Возьмем еще один пример, когда прилагательное *rough* в сочетании с существительным *tongue* (то же самое в сочетании с существительным *music*) реализует переносное значение: «There was Mr. Dunster, a massive growling man, notorious for his **rough tongue** at the mill, but renowned too for his passion for and knowledge of wild flowers, which often took him for a thirty-mile walk over the moors» (The Penguin Book of English Short Stories. London, 1967, p. 84). Рассмотрим еще ряд примеров, когда прилагательное *shrill*, являющееся характеристикой резких звуков, употребляется в переносном (метонимическом или метафорическом) значении.

«A chorus of **shrill profanity** followed him as he pushed past them, knocking their papers aside» (Saxton A. The Great Midland. Leipzig, 1958, p. 317); «A huge

birthdaycake was by the pool side, set in a dog bed, and around it a group of **shrill**, excited **people** stood with their dogs posing for cameramen from national magazines» (Long street. The Beach House. London, 1959, p. 252); «He had missed Janice's crowding presence, the **id** and his **shrill needs**, his own walls» (Updike J. Rabbit, Run. N. Y., 1962, p. 45).

Во всех этих примерах прилагательное **shrill** реализует два лексико-семантических варианта в одном употреблении, а именно: в прямом значении оно ассоциируется с отсутствующим в тексте, но подсказываемым контекстом и валентными связями (в данном случае смещенного определения) **voice (crying)**. В соединении же с грамматически определяемым прилагательное **shrill** реализует свое метафорическое значение. Все эти примеры, в которых прилагательное **shrill** актуализирует два лексико-семантических варианта в одном употреблении, можно отнести к таким случаям, которые называются в стилистике случаями со смещенными эпитетами. Аналогичные примеры: **The harsh streets** were lit by my fancies, and I was drunk with them — and yet they were altogether vague» (Snow S. P. Time of Hope. Moscow, 1964, p. 74); «On the back seat of the car Dick remained quiescent until the yellow monolith of Golfe Juan was passed, and then the constant carnival at Juan les Pins where **the night was musical and strident** in many languages» (Fitzgerald F. S. The Side of Paradise. N. Y., 1960, p. 275); «These tottering Gallic Babbitts, these stockbrokers and their over-dressed, **high-pitched women** didn't deserve the company of artists if all they did was sit them at the bottom of the table and feed them like charity cases at a soup kitchen and ignore them»! (Shaw I. Love on a Dark Street and other stories. N. Y., 1965, p. 98).

Эти примеры, как и другие им подобные, можно отнести к случаям со смещенными определениями (эпитетами). Переносные значения возникают благодаря перемещению того или иного слова в новое для него лексическое окружение, в необычный для него контекст. В основе метафорического переноса лежит обязательное наличие одной или более общих сем с прямым значением. При актуализации переносного значения происходит утрата сем, нейтрализуется категориальная сема,

с одной стороны, и прибавляется новая категориальная сема, с другой, следовательно, имеет место качественное преобразование семантики реализуемой лексемы. Употребляясь метафорически, слово переживает семантическое перерождение.

Рассмотрим еще ряд примеров, которые можно отнести к случаям со смещенным эпитетом: «He liked both her competence and her **sharp tongue**» (Johnson P. H. The Survival of the Fittest. London, 1970, p. 227); «**He is sharp** enough when there's money in it» (Balchin N. Sundry Creditors. London, 1957, p. 74); «The lounge was filling with people. A cosmopolitan crowd... She heard on her left the quick rather **high-pitched French** of the Parisienne, on her right the confident garrulity of the American» (Shann R. To-day's Daughters. London, 1936, p. 176).

Во всех описанных случаях прилагательные реализуют переносное значение, ибо употребляются не в своем обычном окружении. Метафорическое значение реализуется в сочетании с грамматически определяемым словом. В некоторых случаях встречаются сочетания малоупотребительные, которые приближаются к фразеологическим единицам, например: «Need is a **harsh driver**» (Pristley J. B. The Image Men. London, 1968); «She shrugged her shoulders. «Men, they are all the same. It's easy to see you work in a big factory. **You're dead sharp**» (Sillitoe. A. Saturday Night and Sunday Morning. London, 1958, p. 132). В подобных случаях можно говорить о частичной десемантизации реализуемых прилагательных.

Таким образом, слова могут и изменять и сохранять свой смысл, будучи соотнесенными с двумя существительными одновременно (одно — отсутствующее в тексте, но подсказываемое валентными связями). Следует отметить, что подобные переносы являются одним из универсальных свойств языка, они характерны для него, фактически входят в норму или приближаются к ней.

Рассмотренные примеры показали, что смещенный эпитет является носителем метафорического или метонимического переноса. Изучение особенностей взаимодействия смещенного эпитета с грамматически определяемым показало, что в сочетании с грамматически определяемым смещенный эпитет реализует переносное значение, в сочетании же со смысловым определяемым — пря-

мое, предметно-логическое значение. В перенесенном эпитете важную стилистическую роль играет нарушение предметной соотнесенности и соответственно изменение валентности слов.

Из приведенных примеров также явствует своеобразие сочетаемости слов в художественном тексте, которое влияет на семантику текста, изменяя значение слов или обуславливая возникновение другого семантического плана.

Так как мы ограничены рамками статьи, то не ставили своей целью рассмотрение теоретического аспекта данной проблемы, а попытались показать на практическом материале, какую роль играет смещенный эпитет в художественном тексте. Мы надеемся, что данный материал может быть использован на занятиях по аналитическому чтению, при изучении лексикологии, а также в учебной работе для развития и совершенствования навыков устной речи.

---

## СОДЕРЖАНИЕ

Береснев С. Д., Моралева В. Н., Сопова Э. С. Обучение речи на иностранном языке в связи с анализом художественного текста . . . . .	5
Мансуров М. П., Семенюк М. П., Иванова В. Г. Сокращения, принятые в немецкой политической прессе (опыт систематизации учебного материала для факультативных занятий)	13
Баталова И. К., Курцман Н. А. Интерес к английскому языку как фактор активизации обучения и воспитания (из опыта работы в школе по новой программе) . . .	23
Селянина В. Л. К вопросу обучения учащихся старших классов способам выражения локальных обстоятельств.	33
Семенюк М. П., Мансуров М. П. К вопросу изучения неопределенных местоимений . . . . .	39
Костогрыз Н. М., Сопова Э. С., Селянина В. Л. Анализ предложения при обучении пониманию иностранного языка . . . . .	47
Добрых Г. А., Мухметшина Е. В. Юридическая лексика в немецкой газете и вокабуляр учащихся (об одной возможности расширения потенциального словаря школьника)	54
Кудинова И. Н. К проблеме интенсификации процесса обучения иностранному языку на вечернем отделении языкового вуза . . . . .	59
Коротких Н. В. Беспереводное чтение в курсе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов.	66
Бабиц Г. Н. О распознавании смещенного эпитета при анализе художественного текста (на материале английского языка) . . . . .	74

**Оптимизация преподавания  
иностранного языка.** Отв. ре-  
дактор **М. П. Мансуров.** Сбор-  
ник 285, Свердловск, 1976.  
Труды Свердловского государ-  
ственного педагогического ин-  
ститута.

Редактор Н. Фишкина.  
Тех. редактор И. Ермохина.  
Корректор В. Полякова.

---

Сдано в набор 20.06.1976 г.	Подписано к печати 24.09.76 г.
НС 13171.	Уч.-изд. л. 3,5. Печ. л. 4. Бумага газетная
Формат 54×84 <sup>1</sup> / <sub>16</sub> .	Заказ 4685. Тираж 800. Цена 40 коп.

---

Свердловский государственный педагогический институт,  
Свердловск, ул. К. Либкнехта, 9.  
Нижнетагильская городская типография управления издательств,  
полиграфии и книжной торговли Свердловского облисполкома,  
г. Н. Тагил, Газетная, 81.